

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REGINA ALVES DE MORAIS MARQUES

**A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO
SOBRE SEUS FUNDAMENTOS E INSERÇÃO NO PLANEJAMENTO
ESCOLAR**

CURITIBA

2012

REGINA ALVES DE MORAIS MARQUES

**A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO
SOBRE SEUS FUNDAMENTOS E INSERÇÃO NO PLANEJAMENTO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da UFPR, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Verônica Branco

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Marques, Regina Alves de Moraes

A linguagem oral na educação infantil: uma reflexão sobre
seus fundamentos e inserção no planejamento escolar / Regina
Alves de Moraes Marques. – Curitiba, 2012.

141 f.

Orientadora: Profª. Drª. Verônica Branco

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de crianças. 2. Comunicação oral. 3. Cognição
nas crianças. 4. Desenvolvimento cognitivo. 5. Professores de
educação infantil. I. Título.

CDD 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **REGINA ALVES DE MORAIS MARQUES** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a VERÔNICA BRANCO, DR^a SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES e DR^a IDA REGINA MORO MILLÉO DE MENDONÇA, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE SEUS FUNDAMENTOS E INSERÇÃO NO PLANEJAMENTO ESCOLAR”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a VERÔNICA BRANCO	<i>Verônica Branco</i>	APROVADA
DR ^a SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES	<i>Sandra Regina Kirchner Guimarães</i>	Aprovada
DR ^a IDA REGINA MORO MILLÉO DE MENDONÇA	<i>Ida Regina Moro Milléo de Mendonça</i>	Aprovada

Curitiba, 30 de março de 2012.

Paulo Vinicius B. Silva

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr.: 106429

Ao Cesar, meu esposo, amigo e companheiro.

À Camila, minha filha, minha inspiração e alegria.

Aos meus pais, Belmiro e Alcioneda, meus queridos.

Pelo amor, pelos incentivos, pela força e por fazerem da
minha vida uma alegria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por muitas bênçãos e pelo caminho que trilhei.

À professora Verônica, por aceitar o desafio do trabalho em conjunto, pelo apoio e orientação.

Aos professores do programa, pelas contribuições significativas nessa construção.

Às colegas, Danielle e Ana Maria, pelo apoio e amizade constante.

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo, auxílio e carinho.

Aos meus pais, por tanto amor, carinho e apoio.

Ao Cesar e Camila, meus amores, minha vida.

RESUMO:

Neste trabalho tratamos do papel da linguagem oral no desenvolvimento cognitivo da criança e sua importância no contexto da Educação Infantil. Partindo principalmente das ideias de Piaget, Vygotsky, Bruner e das contribuições de outros autores, refletimos sobre as relações entre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e a formação dos símbolos, bem como suas relações com as outras funções psicológicas. Através de uma intervenção com professores de Educação Infantil desenvolvida em quatro etapas - análise de planejamentos, encontros sobre linguagem oral, coleta em sala de aula e entrevistas, buscamos entender melhor como a linguagem oral se apresenta em sua prática de ensino. Conclui-se que trabalhos como esse, que envolvem a formação docente, demandam maior espaço de tempo para que possíveis evoluções nas concepções docentes possam ser vislumbradas de maneira mais clara. Ainda assim, entre as nove participantes, encontramos uma professora com iniciativas voltadas à intencionalidade no ensino da linguagem oral. Além disso, verificamos que a linguagem oral é essencial no desenvolvimento infantil, sendo que a qualidade de sua abordagem no ensino depende, dentre outros fatores, de um trabalho consciente e intencional por parte do docente, o que, por sua vez, está relacionado ao contexto histórico das políticas públicas para educação, formação e organização da carreira do professor da Educação Infantil.

Palavras chave: Linguagem Oral, Educação Infantil, Intencionalidade Docente.

ABSTRACT:

The role of oral language in child's cognitive development and its importance in the context of childhood education are dealt with in this work. Beginning mainly from the ideas brought by Piaget, Vygotsky and Bruner, as well as some other authors, we discuss the relations between the acquisition and the development of the oral language, the symbol formation and their relation with other psychological functions. Through and intervention with childhood education teachers, which was developed in four stages: (1) teaching planning analysis; (2) oral language lectures; (3) classroom observation; (4) interviews; we tried to understand more about how the oral language appears in its teaching practice. Among the conclusions, we point out that it's needed more time in such a teaching development intervention for us to see a qualitative change in teachers conceptions. Even so, we could see that one teacher of the nine participants presented intentional initiatives towards the oral language teaching. We also can state that oral language is essential in child's development, and its approach in teaching depends in a conscious and intentional work by the teacher, which is dependent of political, cultural and historical context in education in general and in the childhood teacher's career and professional development.

Key-words: Oral Language; Childhood Education; Teacher's Intentionality.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1 JUSTIFICATIVA.....	8
1.2 PROBLEMÁTICA.....	14
1.3 OBJETIVOS.....	15
1.3.1 Objetivos Específicos.....	15
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	16
2.1 PRINCIPAIS VERTENTES QUANTO À AQUISIÇÃO DA FALA.....	16
2.2 A LINGUAGEM ORAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	18
2.3 LINGUAGEM ORAL NO PLANEJAMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Possíveis Caminhos.....	38
3. METODOLOGIA	55
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	64
4.1 ANÁLISE DE PLANEJAMENTOS	64
4.2 ENCONTROS DE FORMAÇÃO SOBRE LINGUAGEM ORAL	67
4.3. A PESQUISADORA EM SALA DE AULA.....	70
4.3.1 Resumo da tomada de notas da observação das aulas da professora 2	71
4.3.2 Resumo da tomada de notas da observação das aulas da professora 3	74
4.3.3 Resumo da tomada de notas da observação das aulas da professora 4.....	76
4.4 ENTREVISTAS	78
4.4.1 Entrevistas com as professoras do grupo 1	78
4.4.2 Entrevistas com as professoras do grupo 2	80
4.4.2.1 Relatos da entrevista com a professora 2	81
4.4.2.2 Relatos da entrevista com a professora 3	82
4.4.2.3 Relatos da entrevista com a professora 4	84
4.5 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS	87
4.5.1 Contextos, práticas e concepções da professora 2	88
4.5.2 Contextos, práticas e concepções da professora 3	90
4.5.3 Contextos, práticas e concepções da professora 4	91
5. CONCLUSÕES	94
5.1 A PESQUISA E SEUS RESULTADOS	94
5.2 OUTRAS REFLEXÕES	96
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	108

1. INTRODUÇÃO

1.1. JUSTIFICATIVA

A presente dissertação é fruto de três demandas. Uma, de natureza pessoal, outra de natureza pedagógica e ainda uma última, de relevância político-histórica.

Em minha trajetória profissional, o interesse pela Educação Infantil sempre esteve presente. Fui professora e coordenadora pedagógica nesse nível de ensino e, atualmente, tenho prestado serviços de assessoria e formação continuada para professoras que trabalham na Educação Infantil, em uma rede de ensino particular.

Em meio às buscas por respaldo teórico para as práticas e questões educacionais que me cercavam, bem como no percurso da elaboração dessa dissertação, tive a oportunidade de focalizar dois interesses pessoais muito fortes: a Linguagem, (especialmente no que tange à linguagem oral) e a Educação Infantil.

As inquietações e desafios gerados em minha prática pedagógica, somados às minhas reflexões e questionamentos sobre o lugar da linguagem oral no desenvolvimento da criança e na Educação Infantil; e aqui, refiro-me à intencionalidade específica do trabalho pedagógico, motivaram minha investigação. Essas, a meu ver, já seriam, como o foi, de início, justificativas suficientes para um trabalho de pesquisa. No entanto, ao iniciar e aprofundar minhas leituras a respeito do tema, percebi que além de meus interesses particulares, que era o de entender o desenvolvimento da linguagem oral e sua relação com a educação infantil, justamente por se tratar de educação, traz em si um componente social e político importante.

Na década de 70, ocorreram no Brasil movimentos sociais (sindicais, populares, feministas e estudantis), voltados à reivindicações por atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos. Marcados inicialmente pela busca de direitos da família, esses movimentos coexistiram com iniciativas públicas para essa faixa etária, que se caracterizaram pelo atendimento simplificado e de baixo custo, especialmente para faixa etária de 0 a 3 anos, como por

exemplo com o projeto Casulo LBA, cuja ampliação de oferta era atrelada a uma proposta assistencialista e de qualidade duvidosa.

Conforme KUHLMANN (2000), a educação infantil entre as décadas de 60 e 70, já enfrentava debates entre os modelos assistencialista e educacional, sendo que nem sempre tal debate, se pautava em perspectivas adequadas. Na busca pelo caráter educacional, tornava-se diminuída a importância de atividades básicas de higiene ou mesmo de brincadeiras livres das crianças na escola.

Na década de 80, para além da luta pela educação infantil como direito da família, surge a perspectiva de educação infantil como direito da criança, sendo fruto de construções sociais e históricas. A partir da ênfase nos direitos da criança, nos anos 90, os debates na educação infantil passam a considerar complementariedade entre os aspectos de cuidados e educação da criança de 0 a 6 anos. (Kuhlmann, 2000).

Nessa época, movimentos envolvendo a população civil e sindicatos das grandes cidades, permaneciam reivindicando maior número de vagas nas creches. Professores e especialistas em educação mobilizavam-se para propor novas diretrizes legais que garantissem o direito da criança de frequentar creches e escolas de educação infantil (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de zero a seis anos, passa a ser considerada "direito do cidadão" e "dever do estado".

Na década de noventa verifica-se, entre as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que a Educação Infantil no Brasil passa a ser regulamentada e considerada como primeira etapa da Educação Básica Brasileira. A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica caracteriza um dos avanços legais mais significativos, pois exige que as prefeituras se organizem para trazer a rede de creches para o âmbito dos órgãos da educação dos municípios.

Em 1998 o MEC publica os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), que pretendem nortear o trabalho do profissional que atende essa etapa de ensino em termos de conteúdos e orientações didáticas. Outros documentos de regulamentação dessa etapa de ensino surgem mais ou menos na mesma época, procurando estabelecer padrões mínimos para um atendimento de qualidade nessas instituições. Exemplos são

os "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (Brasil, 1995), e os "Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil" (Brasil, 1998).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (no art. 30, capítulo II, sessão II) a distribuição por idades entre creches e Educação Infantil ficou estabelecida em dois grupos: As creches atendendo crianças de até três anos de idade, e as pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos. Essa distribuição altera-se a partir da reorganização do Ensino Fundamental de 9 anos, conforme a lei n. 11.274 de fevereiro de 2006, sendo que as creches permanecem com as crianças de 0 a 3 anos, e a Educação Infantil passa a atender crianças de 4 e 5 anos.

Ainda que possivelmente motivados por interesses econômicos (ARELARO, 2005), esses contextos de regulamentação política dos aspectos relevantes à Educação Infantil no Brasil, nos levam a concluir que esse nível de ensino, nas últimas décadas, passa por importantes transformações.

Em relação à formação docente, a LDB n° 9.394/96, no título IX, art. 87, que estabelecia a década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da promulgação dessa mesma lei, em seu § 4o, determinava que "Até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço", o que permitia formação em ensino médio na modalidade normal como requisito para docência na Educação Infantil, apenas até o final de 2007. Dessa forma, o governo anunciava que em até 10 anos, todos os professores de qualquer nível de ensino no Brasil, deveriam ter como requisito mínimo para sua admissão, a formação em nível superior.

Percebe-se, porém uma adequação desse objetivo às realidades e contextos após cinco anos da LDB, como se mostra no Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 (BRASIL, 2001). Esse documento estabelecia entre seus objetivos e metas para a Educação Infantil, 5 anos para que todos os professores de crianças de 4 e 5 anos tivessem habilitação específica em Ensino Médio, e 10 anos para que 70% dos professores desse mesmo nível de ensino tenham formação específica em curso superior.

Em agosto de 2009, a Lei Federal nº. 12.014 (BRASIL, 2009a) altera a regulamentação quanto à formação de professores de Educação Infantil,

considerando como professores habilitados para atuar na educação escolar básica, docentes com formação específica em magistério no ensino médio ou superior. Nesses termos é que a formação dos professores de Educação Infantil encontra-se atualmente regulamentada, representando um retrocesso para a formação e profissionalização do professor.

Outro fato importante e mais recente no contexto da Educação Infantil no Brasil, é que em novembro de 2009, foi promulgada a ementa constitucional de nº.59 que alterou o art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 2009b), tornando obrigatória a Educação Infantil e considerando-a parte integrante da educação básica, sendo que esse regime é obrigatório e deve ser gradativamente implantado até 2016. Tal deliberação é também mencionada na sinopse das ações do MEC (BRASIL, MEC, 2011) em setembro de 2011, demonstrando que, intenções e repercussões dessa ementa devem influenciar iniciativas públicas e privadas nos próximos anos, além de exigir uma regulamentação de todo contexto que envolve a escolaridade de crianças de 4 e 5 anos.

Estudos atuais revelam, porém, desafios da Educação Infantil no que tange à concretização das regulamentações desse nível de ensino nos vários contextos brasileiros:

Velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117)

Essas autoras ainda comentam, que os documentos legais estão postos, mas em processo de implementação, apresentando efeitos desiguais em diferentes contextos do país (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117.).

Percebe-se então, que os desafios da Educação Infantil ainda são muitos, pois vão além das regulamentações legais, perpassando outros aspectos, como: a valorização do professor no Brasil; a formação e remuneração docente; políticas públicas que possam dar condições de efetivarem-se tais alvos de qualidade para esse nível de ensino.

Segundo Magalhães (2008), discussões sobre o trabalho com o desenvolvimento da linguagem oral na escola têm crescido no meio acadêmico, mas na prática escolar, ainda poucas são as repercussões desses estudos. Faria (2005), também provoca reflexões sobre o trabalho docente na Educação Infantil destacando que para além da linguagem escrita, é necessário dar voz às crianças, percebendo as diversas formas de expressão infantil e levando-as em consideração no trabalho escolar.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, MEC, 1998), quando apresenta os objetivos de linguagem oral para a faixa etária de 4 a 6 anos, apresenta-os juntamente com os objetivos para linguagem escrita, sendo que entre seis objetivos, um está diretamente relacionado à linguagem oral. Porém, ao apresentar os conteúdos de linguagem oral, o RCNEI é mais específico, descrevendo em seis tópicos os aspectos do desenvolvimento infantil a serem contemplados no ensino. Seguem-se à esses conteúdos, Orientações Didáticas quanto à linguagem oral, mencionando a necessidade de intencionalidade no preparo de atividades formais e na maneira de lidar com as falas das crianças nas situações cotidianas.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998) ressalta a importância do desenvolvimento da linguagem oral em termos de: desenvolvimento do pensamento e da ação da criança; da comunicação e expressão; e da linguagem na constituição do sujeito.

Encontramos também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, fixadas pelo parecer n. 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c), no item III do art. 9, que é dever das propostas curriculares, resguardarem a possibilidade de a criança de Educação Infantil, obter no ambiente escolar, diversas experiências ligadas à linguagem oral, e o convívio com os vários gêneros orais.

Entre os dias 13 de setembro e 15 de novembro de 2010, o MEC divulgou uma consulta pública sobre a elaboração de Orientações Curriculares. Tal documento¹ está pautado na petição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, aprovadas em 17 de dezembro de 2009 (BRASIL,

¹ Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096)

2009c), que apontam o Ministério da Educação como encarregado de elaborar orientações para implementação de tais Diretrizes. A consulta pública disponibilizou materiais preliminares com os seguintes eixos temáticos: (1) A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância; (2) As Crianças e o Conhecimento Matemático; (3) As especificidades da ação pedagógica com os bebês; (4) Avaliações e Transições; (5) Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil; (6) Crianças da Natureza; (7) Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas no Contexto da Educação Infantil; (8) O Currículo na Educação Infantil; (9) Relações entre Crianças e Adultos na Educação Infantil; (10) Saúde e Bem Estar das Crianças.

No entanto, apesar do termo "linguagem" aparecer no título de dois dos eixos referidos acima, no conteúdo do material disponível para consulta pública, não havia menção sobre conteúdos ou objetivos para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. Também não se faz referência à necessidade de atitudes intencionais por parte do docente no desenvolvimento da linguagem oral da criança².

Apesar de a linguagem oral constar em documentos importantes para a regulamentação da Educação Infantil no Brasil (RCNEI e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil), a lacuna que se revelou no documento colocado para consulta pública das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, parece indicar uma compreensão de que a linguagem oral pode se desenvolver espontaneamente, sem qualquer ação intencional que a oriente.

Além dos aspectos curriculares, em meu percurso como professora, coordenadora e assessora pedagógica, observei outros aspectos que parecem dificultar a qualidade do trabalho docente na Educação Infantil. Entre eles estão: a falta de qualidade da formação docente na área de Educação Infantil; as poucas oportunidades de reflexão sobre os conteúdos propostos em materiais de orientação ao professor; a ainda pouca oportunidade de participação do docente na elaboração da proposta pedagógica da escola, em desrespeito às normativas do Ministério da Educação sobre o papel e a forma de construção desse documento; e à reduzida importância atribuída pelas

² Consultada em 17/10/2010 em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096

políticas públicas à educação, em geral, e à esse nível de ensino, em particular, que fica evidente quando se analisa por exemplo, a questão da remuneração do professor.

Sobre a falta de formação docente citada acima, um exemplo é a escassez da oferta de Habilitação ou matérias específicas da Educação Infantil nas Universidades Federais. Em um levantamento curricular que visava averiguar o espaço concedido à formação dos professores da Educação Infantil, Kiehn (2007) analisou ementas curriculares nas Universidades Federais Brasileiras que, junto ao Curso de Pedagogia, ofereciam formação ao professor de Educação Infantil. A autora relata que em 55,56% das Universidades pesquisadas se encontravam matérias exclusivamente dedicadas aos fundamentos da Educação Infantil e em apenas 33%, foram encontradas matérias de organização metodológica específica para esse nível de ensino. Em outras palavras, em pouco mais da metade dos cursos que formavam profissionais habilitados ao trabalho com Educação Infantil, havia espaço curricular para tratar das especificidades teóricas desse nível de ensino, e ainda em menor parcela, havia espaço para que se tratassem dos aspectos metodológicos (que não são poucos) da Educação Infantil.

Esses elementos que aqui nos conduziram a uma breve discussão, certamente merecem espaços específicos de debate e análise mais completa da conjuntura política para Educação Infantil no Brasil. Porém, nos levam a compreender, que a Educação Infantil brasileira vive um momento de importantes transformações legais, mas essas, por diversos motivos, ainda não alcançaram seus ideais. A nosso ver, a presente pesquisa, enquanto direcionada a investigar facetas do fenômeno "ensino da linguagem oral" na Educação Infantil, inevitavelmente revela reflexos dos aspectos históricos, bem como das condições e contextos de trabalho docente na Educação Infantil.

1. 2. PROBLEMÁTICA

Qual é a concepção de linguagem oral expressa por professores de Educação Infantil no trabalho de planejamento e na atuação em sala de aula?

Que possíveis ideias, caminhos e práticas podem emergir de uma intervenção sobre esse tema?

1. 3. OBJETIVOS

Discutir teoricamente a relevância de um trabalho intencional para o desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil.

Acompanhar o percurso de uma intervenção de formação continuada junto a docentes da Educação Infantil enfocando a questão do desenvolvimento da linguagem oral e analisar suas possíveis contribuições para a prática docente.

1.3.1. Objetivos específicos

Identificar através de análises do planejamento escolar a ocorrência de atividades voltadas à linguagem oral desenvolvidas por professoras da Educação Infantil.

Realizar intervenção de formação continuada junto a professoras da Educação Infantil oferecendo suporte teórico-prático para a elaboração de propostas de atividades de desenvolvimento da linguagem oral com as crianças.

Acompanhar a prática docente dos professores da Educação Infantil após essa intervenção, para coletar dados sobre a prática docente relacionada à linguagem oral e analisar possíveis efeitos da intervenção.

Entrevistar os professores que participaram da formação continuada e da coleta de campo, para verificar as percepções dos mesmos sobre o trabalho com linguagem oral.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. PRINCIPAIS VERTENTES QUANTO À AQUISIÇÃO DA FALA

Conforme Correa (1999), especialmente a partir da década de 70, as relações entre linguagem e cognição, linguagem e comunicação, começam a ser interesse de pesquisa por parte de psicólogos, linguistas e filósofos.

Segundo a mesma autora, as principais controvérsias que distinguem e envolvem essas pesquisas referem-se às duas linhas de pesquisas - uma de concepção inatista e a outra interacionista - quanto à aquisição da linguagem. Sendo que, discussões sobre a existência ou não de determinação biológica para uma possível diferenciação das habilidades iniciais da aquisição da linguagem, estão no centro da distinção entre as duas correntes de pesquisa.

Na linha de concepção inatista, a aquisição da linguagem está relacionada ao aspecto sintático, enquanto na linha interacionista, ligada aos conceitos e relações semânticas expressas na fala da criança, considerando que a semântica precede a sintaxe nesse processo. Também na concepção inatista, está presente a ideia de insuficiência da interação linguística para explicar a aquisição da fala. No interacionismo, a fala dirigida à criança é base para que ela formule hipóteses sobre os usos e funções da fala. Para os interacionistas, o desenvolvimento linguístico toma forma desde a percepção dos sinais acústicos pelo bebê, e para inatistas, esse desenvolvimento está fundado nas habilidades comunicativas e pragmáticas pré-linguísticas. (CORREA, 1999, p. 349).

No início dos anos 80, aparece também o trabalho da linguística cognitiva, que procura desenvolver uma abordagem oposta tanto ao inatismo quanto ao interacionismo, postulando a linguagem como elemento ligado às demais capacidades cognitivas e integrado à própria constituição intelectual, elegendo como objeto de estudo, a função cognitiva da linguagem, voltada para a interação entre linguagem e elaborações conceituais. Destacam-se, nesse período, os trabalhos de Lakoff & Johnson (1980) com sua teoria das metáforas conceituais, o paradigmatismo de Geeraerts (1985, 1997) com os modelos interpretativos, Ronald Langacker (1987, 1991) e T. Givón (1995) com a gramática cognitiva, entre outros.

O interesse por essa área de pesquisa se difundiu em diversos países, para além daqueles de língua inglesa. No contexto brasileiro, isso ocorreu a partir dos anos 70, sendo que nos anos 80, os estudos sobre a aquisição da linguagem incorporaram a concepção construtivista de Jean Piaget, sobre o desenvolvimento. Nessa perspectiva, considera-se a ação da criança sobre o objeto de conhecimento, como o principal e mais relevante fator na formação de categorias e estruturas de conhecimento (CORREA, 1999).

Outro viés teórico que aparece nos estudos e pesquisas relacionados à linguagem, encontra-se no sócio interacionismo de Vigotsky. Busca-se, nessa linha, incorporar o papel atribuído à língua no desenvolvimento dos outros processos cognitivos. O pensamento verbal, resultante da união entre pensamento e fala, seria determinado sócio-historicamente. Nesse contexto teórico, realça-se o papel da mediação da linguagem na aquisição dos conceitos.

Já as considerações interacionistas de Bruner (1983) sobre o papel de esquemas que surgem na interação mãe e bebê, afirmam que essas relações servem para introduzir a criança na língua e no desenvolvimento da linguagem.

Essas três bases teóricas, Piaget, Vigotsky e Bruner, constituíram-se como perspectivas viáveis, no panorama histórico relacionado à nossa proposta de pesquisa, que é verificar possibilidades de intervenção docente com a linguagem oral na Educação Infantil. Analisamos tais aportes teóricos e levantamos os conceitos mais pertinentes ao nosso tema, procurando contribuições relevantes em cada uma delas.

Não foi o nosso intuito colocar esses autores como empregando pensamentos totalmente coerentes entre si, nem mesmo realizar uma análise detalhada das possibilidades e impossibilidades de articulação teórico-filosófica entre eles. Nossa necessidade era a de um suporte teórico que explicasse as questões referentes à linguagem no desenvolvimento infantil à medida que foram se apresentando no decorrer de nosso projeto.

Em outras palavras, o que pretendemos aqui é realizar um diálogo com os referidos autores, para encontrar as contribuições de cada uma das teorias propostas, respeitando, porém seus diferentes objetos de estudo, distintas perspectivas e contextos históricos.

2.2. A LINGUAGEM ORAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A importância da linguagem para a criança tem sido enfatizada em diversos debates e pesquisas em educação e diferentes enfoques se formulam a partir das inquietações de cada pesquisador. No caso da presente pesquisa, buscamos na revisão bibliográfica, melhor compreender as relações existentes entre a formação do símbolo e o desenvolvimento da linguagem oral na criança.

Dentre os aportes teóricos estudados, aqueles que se mostraram mais relevantes para a nossa problemática de pesquisa, e que, portanto, ajudaram a elucidar nossas indagações epistemológicas foram Piaget, Vigotsky e Bruner.

Nesse capítulo, pretendemos verificar de que forma as ideias desses autores respondem às seguintes questões: De que forma ocorre o desenvolvimento da linguagem na criança? Qual o papel da linguagem oral no desenvolvimento das funções cognitivas da criança?

A partir das questões acima e do aporte teórico supra citado, pretendemos levantar aspectos que nos auxiliem a compreender um pouco mais acerca da necessidade de um trabalho intencional com linguagem oral, na Educação Infantil.

A origem da linguagem na criança, como comentada anteriormente, pode ser explicada a partir de perspectivas gerativistas, interacionistas ou ainda pela linguística cognitiva, sendo que entre essas explicações, diferentes enfoques se modulam a partir da epistemologia adotada pelos autores que tratam dessa questão.

Num primeiro momento, nos detivemos a tratar de aspectos das teorias de Piaget, Vigotsky e Bruner, que evidenciam elementos de interação entre os fatores biológicos e ambientais, individuais e sociais quanto à origem da linguagem.

Importantes produções de Piaget no que tange à linguagem, revistas por Montoya (2006) por exemplo, esclarecem que suas primeiras publicações, da década de 20, atribuíam ao fator social a explicação para as primeiras aquisições conceituais da criança, o que seria revisto por Piaget em suas publicações posteriores (da década de 30 e 40), com as investigações sobre a

aquisição de estruturas pré-verbais em interação com a inteligência sensório-motora (1971). Nestas produções piagetianas mais recentes, Montoya (2006) aponta para importantes aspectos da abordagem interacionista do autor, pois revelam explicações de ordem interna e externa ao sujeito na aquisição da linguagem.

A explicação da Atividade Simbólica para Vigotsky (2007), que ocorre entrelaçada com outras capacidades psicológicas, bem como numa constante interação entre aspectos externos e internos ao indivíduo, também apontam para o interacionismo.

A Psicologia cultural de Bruner (1983, 1991), aponta para um tipo de modelagem na constituição do sujeito entre seus aspectos internos e externos, bem como para a influência da linguagem na busca do indivíduo por significados na cultura.

Nos próximos parágrafos, nos propusemos a lidar com a questão da origem da linguagem, bem como das suas relações com a linguagem oral da criança, primeiramente para Piaget e Vigotsky no que tange a origem e formação do símbolo e depois, quanto ao papel da interação social para Vigotsky e Bruner, para então concluir estabelecendo relações entre esses aportes teóricos no que tange às nossas inquietações.

Na obra, *A Formação do Símbolo na Criança* (1971), verifica-se que a origem da fala ocorre para Piaget, a partir de comportamentos imitativos, e que estes surgem durante o desenvolvimento da inteligência sensório-motora, marcando ainda, a transição para o período pré-operatório.

Para Piaget (1971), em um sentido estrito, as imitações, ou pseudo-imitações do bebê, que ocorrem desde as primeiras fases do período sensório-motor, são a base do desenvolvimento simbólico, pois, ao final desse período, o progresso da imitação conduzirá à um suporte para utilização de signos e símbolos pela criança no período posterior (pré-operatório), sendo que a imitação diferida, representa essa transição. Dessa forma, a função simbólica constitui-se elemento fundamental no conhecimento representacional da criança. Em outras palavras, o conhecimento prático adquirido no período sensório motor é a sub estrutura do conhecimento representacional pré-operatório.

A função simbólica, para Piaget (1982), tem seus primórdios no objeto permanente, comportamento do bebê à procura de um objeto que acaba de ser percebido. Nesse comportamento, a evocação de objetos a partir de indícios (que podem ser aspectos, partes, antecedentes ou resultado causal do mesmo) é uma evocação representativa, que opera com significantes (indícios) e significados (esquemas de ação)

Também na origem da função simbólica, Piaget (1982) trata do comportamento imitativo da criança, que é explicado em 6 fases que ocorrem no período sensório-motor. A primeira fase do comportamento imitativo da criança é explicada em termos de assimilação e acomodação de esquemas (reflexos motores e perceptivos), acionados por estímulos externos. Essa fase ainda não comporta uma imitação propriamente dita, mas apresenta uma preparação para as imitações, considerando-se as reações do bebê aos sinais externos.

Na segunda fase da gênese da imitação, os esquemas de comportamento da criança, incorporam novos elementos, e a partir de reações circulares (geradas pela percepção de movimentos da própria criança ou do adulto, ou ainda do adulto imitando a criança, levando a criança a persistir em sua ação), a criança demonstra imitações esporádicas.

Na terceira fase desse processo, a criança se mostra capaz de imitar sons e gestos que lhe são conhecidos, ou seja, imita os comportamentos aos quais sabe realizar espontaneamente.

[...] a criança dessa fase aprende a imitar os movimentos de outrem análogos aos seus próprios movimentos conhecidos e visíveis. Imita assim, todos os gestos, com exclusão dos gestos novos para ela ou dos gestos cujo equivalente próprio permanece fora do campo da sua percepção visual (PIAGET, 1971, p. 38).

Verifica-se que nessa fase, a criança não é ainda capaz de imitar gestos alheios ao seu campo perceptivo, o que somado à necessidade de experiência com o comportamento imitado, configura-se como uma fase de pseudo-imitação, ligada a coordenação de esquemas ativados pela presença do estímulo e pela possibilidade de visualização do comportamento.

A quarta fase desse processo subdivide-se em duas etapas, e caracteriza-se inicialmente pela imitação de movimentos familiares à criança, mesmo que esses movimentos lhe sejam invisíveis. Na segunda etapa, surge a

capacidade de coordenar um maior número de esquemas e diferenciá-los ao acomodá-los ao objetivo. Tal progresso permite que a criança a partir de novos modelos, imite gestos ou sons com partes não visíveis do seu próprio corpo. Tal progresso indica uma coordenação interna de esquemas pela criança.

Na quinta fase, a imitação consolida-se como tal, pois torna-se mais sistemática e precisa. Nas palavras de Piaget:

[...] em vez de limitar-se, no caso dos movimentos invisíveis do próprio corpo, a tentar os diversos esquemas conhecidos, como na fase IV, a criança do presente nível diferencia-os e tateia experimentalmente. Era o que a criança já fazia na fase IV para os movimentos visíveis, mas suas condutas desenvolveram-se agora com uma perseverança e uma segurança muito maiores (PIAGET, 1971, p. 80).

Na sexta fase (final do período sensório-motor), através de gestos imitativos, a criança começa a interiorizar os esquemas de ação e a utilizar significantes simbólicos. As imitações tornam-se cada vez mais independentes da situação referente. Piaget verifica um novo progresso no comportamento representativo ou imitativo da criança nessa fase: a Imitação Diferida.

[...] a imitação desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos, dados no estado de imagens ou de esboços de atos: a imitação atinge assim, os primórdios do nível da representação (PIAGET, 1971, p.81).

Em outras palavras, a imitação diferida ocorre quando a criança passa a representar ou imitar (significante), sem a presença do modelo (significado) e em um período de tempo distante do ocorrido.

A representação nasce, portanto, da união de 'significantes' que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre 'significantes' e 'significados' constitui o próprio de uma função nova, a ultrapassar a atividade sensório motora e que se pode chamar, de maneira muito geral, 'função simbólica'. É ela que torna possível a aquisição da linguagem ou dos 'signos' coletivos (PIAGET, 1971, p. 351).

Percebe-se então, o papel da imitação diferida, na transição entre a inteligência sensório-motora e o período pré-operatório, concedendo à criança a habilidade de lidar com significantes e significados.

A coordenação interna de esquemas, independente da percepção imediata pela criança, possibilita a representação pré-operacional e ocorre através de imagens mentais. Pela imitação diferida, surgem imagens mentais,

que possibilitam à criança lidar com significantes e significados, dando início à função simbólica (Piaget, 1971).

Conclui-se então, que a função simbólica precede e dá origem à linguagem verbal porque é preciso ter primeiro internalizado uma imagem mental (uma forma de representação) para poder lhe atribuir um nome (signos linguísticos). Tal fenômeno se verifica nos primórdios da imitação, da percepção, da diferenciação dos sons e dos movimentos da fala humana, como suporte à formação do símbolo na criança.

Além dos aspectos perceptivos e imitativos da criança, Piaget (1982) aponta outras formas de pensamento semiótico que interagem e aparecem mais ou menos ao mesmo tempo que a origem a fala (evocação verbal). No jogo simbólico, por exemplo, a criança utiliza significantes criados por ela mesma, podendo-se dizer, que nesse comportamento há uma linguagem simbólica.

No desenho ou imagem gráfica, há também evocações de significados a partir do significante gráfico. Na imagem mental, percebe-se um sistema de símbolos de evocação abstrata dos significados.

Sobre essas formas de pensamento semiótico, Piaget conclui:

Quer se trate de imitações diferidas, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais e de lembranças-imagens ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente. (PIAGET, 1982, p.79)

Esse elemento comum no pensamento semiótico, a evocação representativa, refere-se ao uso de significantes e significados pela criança, que ocorre de diversas maneiras, em diferentes comportamentos infantis. Essas formas de evocação representativa constituem-se como base das operações com signos e símbolos dos períodos subsequentes do desenvolvimento.

Conclui-se então, que a fala tem sua origem na função simbólica infantil, e tem seu desenvolvimento relacionado à outras formas de comportamento simbólico, desde as operações a partir de índices (no período sensório-motor), até as evocações representativas mais abstratas, como na imagem mental (no período pré-operatório).

É importante destacar a diferença entre símbolo e signos sociais para Piaget. O autor destaca que o símbolo é o resultado da imagem, e signos sociais são os constituintes da linguagem. A aquisição do símbolo pela criança precede a representação por signos sociais (Piaget 1971, p. 93).

Vê-se que os aspectos internos e externos ao sujeito, estão em constante interação no processo de aquisição do símbolo, pois a partir das paulatinas imitações, que dependem do outro para acontecer (especialmente no que tange às reações circulares), é que o desenvolvimento da função simbólica ocorre. Embora a interação social não seja o principal ponto de perspectiva de análise por parte de Piaget, em suas explicações para o processo da formação do símbolo, o elemento social encontra-se implícito no "outro" a ser imitado, como se exemplifica no papel do outro nas reações imitativas circulares.

É importante destacar que a formação do símbolo na criança, como descrita nesse texto, representa o início da atividade com símbolos pela criança, e esta ainda se ampliará, nas atividades do período pré-operatório.

Queremos tratar ainda, sobre o progresso no desenvolvimento infantil que para Piaget (1986), é determinado pela interação de quatro fatores. São eles; 1) Hereditariedade, correspondente às condições biológicas atuantes no desenvolvimento humano. 2) Experiência, referente à atividade do indivíduo com o meio externo, sendo explicada por Becker (2010) como ligada tanto à experiência com os objetos, quanto aos significados que o sujeito abstrai de tais experiências. 3) Interação e transmissão social, que ocorre através da linguagem e refere-se às influências do meio externo sobre o sujeito. No caso da transmissão linguística, o sujeito só receberá a informação via linguagem (nos diversos ambientes educacionais) se estiver em um estado que possa entender essa informação, isto é, se ela tiver uma estrutura que a capacite assimilar esta informação. 4) Equilibração, que é um fator integrador dos demais fatores. Conforme Cohen e Kim (1999), a partir da equilibração o indivíduo reconstrói e reorganiza no plano intelectual as suas vivências como o resultado da integração entre os processos de maturação, experiência e transmissão social.

Diferentemente de Piaget, cuja perspectiva de investigação era compreensão de como o sujeito avança de um nível inferior, a outro mais

superior no seu desenvolvimento, há, em Vigotsky, uma perspectiva voltada ao entendimento de como o desenvolvimento dos indivíduos é afetado pela influência dos elementos sócio-culturalmente produzidos.

Em sua análise da atividade simbólica infantil, Vigotsky aponta papéis específicos da fala no desenvolvimento de outras funções psicológicas, especialmente suas influências sobre a atividade prática. As ideias de Vigotsky se mostraram interessantes à essa pesquisa, por nos indicarem relações entre a fala como elemento linguístico em inter-relação com outras funções psicológicas.

Propondo novas perspectivas para a Psicologia do Desenvolvimento da época, ao relacionar o desenvolvimento da fala com as formas de atividade prática na criança, Vigotsky confirma que a fala tem papel específico na ação prática, sendo tão importante quanto a própria ação na resolução de problemas, e especialmente, na resolução de problemas complexos.

Para Vigotsky, a criança controla o próprio comportamento pela fala e também controla o ambiente que a cerca com a ajuda da fala. Para o autor, a fala e a ação formam um tipo de amálgama.

Tais afirmações têm sua explicação na análise da natureza das atividades de inteligência prática em relação às atividades mediadas por signos, que encontramos na obra: "A Formação Social da Mente". Nela, Vigotsky dedica alguns capítulos ao que considera como essência do comportamento humano complexo; a dialética existente entre o uso de signos e a inteligência prática humana.

Na análise de Vigotsky das relações existentes entre essas capacidades humanas, pode-se verificar: as características da atividade mediada por signos, as funções e papéis dos signos na atividade humana e os avanços psicológicos alcançados com apoio nas atividades com mediação semiótica.

Para Vigotsky, o uso de instrumentos e o uso da fala pela criança, afetam algumas funções psicológicas fundamentais como: a percepção e atenção, a percepção temporal e a memória (VIGOTSKY, 2007).

Segundo o autor, uma primeira função da fala nas crianças seria a rotulação: habilidade da criança em isolar elementos de percepção e interesse.

A criança com apoio da fala, identifica elementos distinguindo-os de outros elementos contidos na situação envolvida. Dessa forma:

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção 'natural' é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (VIGOTSKY, 2007, p. 23).

Isso significa que a conjunção da visão com a fala deflagra na criança um processo mais complexo de relação com o desenvolvimento cognitivo.

Num estágio mais avançado, a percepção segundo Vigotsky, torna-se percepção verbalizada (2007). Nesse momento, além da função de "rotular" a fala assume a função de sintetizar e analisar a percepção. Tal avanço é considerado pelo autor como fundamental para que a criança alcance "formas mais complexas da percepção cognitiva".

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica (VIGOTSKY, 2007, p. 23).

Enquanto a percepção visual é global e simultânea, a linguagem é linear e estruturada palavra por palavra, de forma sequenciada, até compor a sentença. Nota-se, porém, que há avanço no desenvolvimento da percepção pela fala, primeiramente com a função de nomear e em seguida, ao contribuir com a função de análise e síntese da percepção.

Para Vygotsky, a ação motora da criança não se separa da percepção. Com o avanço na percepção, a ação motora da criança torna-se mais intencional, ou mais controlável. O movimento que anteriormente era regido por estímulo-resposta, é interposto pela percepção verbalizada que confere à ação motora maior poder de controle. Ou seja, a percepção que é ampliada com apoio da fala, passa a exercer importante papel no controle da ação.

Percebe-se então, o caráter fundamental do signo mediador no progresso das ações infantis, ampliando-lhe o poder de escolha. Ou seja, o controle do comportamento, mediado pela fala, dá origem ao comportamento de escolha da criança.

Nesse processo de influência dos signos sobre o comportamento de escolha na criança, reciprocamente surge o planejamento da própria fala. Isto é, com a mediação por signos, a criança avança no controle do comportamento motor e também na organização da enunciação verbal.

Em consequência de tais avanços, também com auxílio da fala, a criança aperfeiçoa a atenção e torna-se capaz de organizar e criar mentalmente um campo temporal que lhe permite controlar os fatos passados, presentes e as intenções futuras.

O desenvolvimento do campo temporal para Vigostky, origina outra função essencial: a memória. Essa seria para o autor, a capacidade de deslocar mentalmente figuras do campo perceptivo.

Criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se tanto para diante quanto para trás. A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. Como no caso da memória e da atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente na criança engloba, agora, duas novas funções: as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas (VIGOTSKY, 2007, p. 41).

Podemos concluir que, a fala para Vigotsky exerce função reorganizadora da ação da criança, pois afeta qualitativamente a percepção e a atenção. A fala também, tem papel essencial no desenvolvimento do campo temporal e em consequência disso, reconstrói a memória.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano completo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VYGOTSKY, 2007, p.11).

Por novas formas de comportamento humano de inteligência prática e abstrata compreende-se a convergência entre a fala e a atividade prática, sendo que essa convergência marcaria o momento de maior significado no desenvolvimento intelectual humano, isto é, o momento em que as linhas independentes de desenvolvimento prático e abstrato convergem na atividade simbólica, e reorganizam-se em linhas inteiramente novas.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKY, 2007, p. 11).

Vigotsky (1998) esclarece que o encontro dessas linhas de desenvolvimento retrata também, as relações entre a linguagem e o pensamento, pois a partir de então, o pensamento torna-se verbal e a fala torna-se intelectual (1998). Vê-se então, que a linguagem para Vigotsky, direciona o pensamento e consequentemente a ação.

Além dessas transformações, Vigotsky aborda distinções entre as atividades mediadas ou não por signos. Para o autor, as operações com signos não são como as operações naturais ou espontâneas, que ocorrem por estímulo - resposta. A atividade com signos depende de uma "estimulação auto-gerada", mediada por estímulos artificiais, elementos de representação, que não estão presentes na percepção visual da criança.

As operações tornam-se como tais, por meios indiretos que se interpõem entre S - R (Estímulo - Resposta), possibilitando ao indivíduo o controle do próprio comportamento. Ou seja, as ações, graças ao papel de mediação de um elemento indireto que modifica sua natureza, tornam-se operações controláveis pelo sujeito.

No livro "A formação social da mente" (2007), Vigotsky exemplifica esse papel mediador do signo num experimento com crianças de quatro e cinco anos. A elas é solicitado que apertem uma entre cinco teclas de um teclado à medida que se apresentam "figuras-estímulo", sendo que para cada tecla, há uma figura correspondente. Essa tarefa foi proposta além da capacidade das crianças nessa faixa etária, para que pudessem ser observados os comportamentos de escolha. As conclusões foram que, as crianças procuram resolver o problema realizando tentativas através do movimento. A partir do movimento realizado, é que a criança compara o resultado obtido com a instrução recebida. Não é assim no comportamento de escolha do adulto, pois o adulto elabora internamente a solução para o problema e depois manifesta o movimento correspondente à escolha tomada. (VIGOTSKY, 2007, p. 24 e 25)

Essa transformação no comportamento, é para Vigotsky, fruto do uso dos signos:

O uso de signos auxiliares rompe com a fusão entre o campo sensorial e o sistema motor, tornando possível assim, novos tipos de comportamento. Cria-se uma "barreira funcional" entre o momento inicial e o momento final do processo de escolha; o impulso direto para mover-se é desviado por circuitos preliminares. A criança que anteriormente solucionava o problema impulsivamente, resolve-o, agora, através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo auxiliar correspondente. O movimento, que era anteriormente a própria escolha, é usado agora somente para realizar a operação já preparada. O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de processar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas (VIGOTSKY, 2007, p.26).

Vemos assim, que os signos possibilitam que a ação ocorra na interação entre duas dimensões: concreta e abstrata. Nas operações com signos, a criança lida não apenas com os objetos de percepção sensório-motora, mas com objetos abstratos, significantes e significados. É a partir desse tipo de atividade que a criança manifesta maior controle da ação e consequentemente, a escolha.

Respeitando o enfoque genético e estrutural de Piaget e o enfoque social de Vigotsky na análise das funções da fala sob o comportamento prático, notamos relações complementares ao nosso interesse de pesquisa.

De um lado, as fases imitativas de Piaget, que dão origem à função simbólica no período pré-operatório, e dão suporte à utilização dos símbolos e signos pela criança, nos falam sobre aspectos da ontogênese da linguagem.

Por outro lado, as interações da fala com outras funções psicológicas postuladas por Vigotsky, permitem a transformação da fala em atividade intelectual e a transformação do pensamento, em pensamento verbal.

Em outras palavras, poderíamos dizer, que a linguagem oral é afetada pelas diversas atividades da criança e também as modifica. Nessa influência mútua, ressalta-se a importância da linguagem oral na Educação Infantil, pois em se minorando tais papéis e influências, como, realmente, se pretende lidar, intencionalmente, com o pensamento e com a linguagem na escola?

Outro aspecto importante da teoria de Vigotsky que nos importa aqui tratar, é a interação social. A interação social em Vigotsky (2000, 2007), é um fator interdependente do desenvolvimento da linguagem, pois é através dela

que se tornam possíveis as negociações de sentidos, que por sua vez, possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento, e é também pela interação social, que a linguagem se constitui e se desenvolve.

O indivíduo e o meio social para Vigotsky, estão em constante interação. O meio social afeta a própria constituição do sujeito, pois desde seu nascimento a criança é influenciada pelo meio em que vive.

De outra maneira, é importante ressaltar que a interação social não atua apenas como um elemento de influência direta do meio externo ao indivíduo. Pelo contrário, o sujeito, em relação ao meio social, está constantemente em negociação de sentidos, trocas constantes que permitem que o indivíduo afete e seja afetado pelas condições externas.

É importante aqui especificarmos o papel dos sentidos, que se refere à percepção do sujeito em relação aos sentidos socialmente construídos. Nesse processo, o sujeito em constante interação com os sentidos sociais, os reinterpreta a partir de suas vivências e experiências em forma de significados pessoais.

Tratando dessa questão na perspectiva vigotskiniana, Oliveira esclarece que os significados das palavras referem-se aos saberes constituídos ao longo da história da humanidade (por isso são mutáveis), mas são transformados pelo indivíduo, a partir da experiência vivida, perpassando a intervenção deliberada do educador ao mediar o saber acumulado nas diferentes disciplinas científicas.

Nas palavras de Oliveira (1993):

Quando se inicia o processo de aprendizagem escolar, as transformações de significado deixam de ocorrer somente com as experiências vividas, mas, principalmente, a partir de definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já consolidado na cultura" (OLIVEIRA, 1993, p.50)."

Assim, a reelaboração dos sentidos em aproximação cada vez maior aos significados socialmente compartilhados, será constante no desenvolvimento do indivíduo e determinada pela interação social. Dessa forma, percebe-se também a influência marcante da interação social nas construções conceituais, aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo.

Sendo assim, compreendemos que a atividade de negociação de sentidos do sujeito é fundamental em sua própria constituição, influenciando também o meio em que vive.

Encontramos também no processo de internalização para Vigotsky, outros elementos que nos auxiliam a compreender o papel dos aspectos externos e internos ao indivíduo. A internalização, por exemplo, configura-se como elemento fundamental na formação das estruturas psíquicas, pois representa a transformação da atividade externa em uma representação interna no sujeito (VIGOTSKY, 2007).

Na mesma obra de 2007, o autor explica que a internalização ocorre por significativas transformações nas atividades. Primeiramente, a atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente. Em segundo lugar, os processos interpessoais transformam-se em intrapessoais, pois todas as funções no comportamento infantil ocorrem primeiramente no plano social e posteriormente no plano individual. O terceiro ponto explicativo da internalização é que, essa transposição entre os planos interpessoais e intrapessoais, são resultantes de vários acontecimentos gradativos ao longo do desenvolvimento.

O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. [...] Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis (VIGOTSKY, 2007, p. 58).

Portanto a internalização não ocorre por processos rápidos ou intuitivos, mas aparece como resultado de um processo longo e contínuo de construção e reconstrução intrapessoal das atividades interpessoais.

A atividade simbólica exerce importante papel na internalização, pois por sua característica mediadora, oferece suporte na elaboração interna dos processos externos ao sujeito. Conforme Vigotsky (2007, p.58), "A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos."

Vê-se então, que a linguagem propicia a internalização, e a internalização propicia o desenvolvimento da própria linguagem, bem como de todas as funções psicológicas superiores.

E é nesse contexto que a linguagem oral se torna importante para Vigotsky, por constituir-se um tipo de atividade simbólica de primeiro nível que se relaciona aos processos fundamentais na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

A partir dessas considerações, a importância da interação social em Vigotsky mostra-se além do que a simples necessidade de a criança relacionar-se com o outro. No que se refere à educação infantil, fase em que se reconhece a importância de diversos aspectos do desenvolvimento, o desenvolvimento da linguagem oral através da interação social, mostra-se tanto veículo (função) para o desenvolvimento, quanto objeto (forma). Assim, através do domínio da linguagem oral, a criança amplia suas vivências, resignificando-as e ampliando suas capacidades humanas.

Com pressupostos teóricos semelhantes à Vigotsky, pela influência do materialismo histórico dialético em sua abordagem de pesquisa, encontramos em Bruner importantes explicações aos papéis e importância da interação social na aquisição da fala pela criança.

Para Bruner, a cultura é um sistema simbólico em constante interação com o desenvolvimento individual dos sujeitos. Para ele, a mente é constituída a partir de representações sociais, sendo que, uma modelagem entre os sentidos transmitidos socialmente e os significados percebidos pelos sujeitos seria o mecanismo básico nesse processo.

O indivíduo, a partir de suas interações com o meio, ao mesmo tempo em que observa os sentidos e as relações das coisas para as pessoas que o cercam, interpreta-os constantemente ajustando esses sentidos à sua própria percepção das experiências vividas. Os sentidos ajustados à experiência individual são resignificados e uma vez socializados, voltam a afetar as relações socioculturais.

Essa negociação de sentidos no convívio social é a base da construção de significados, e esta por sua vez, media a constituição da mente. O desenvolvimento mental, para Bruner (1983), ocorre socialmente, e ao mesmo tempo, afeta a construção cultural. Corroa (2003) interpretando Bruner afirma que o simbolismo socialmente compartilhado organiza e interpreta a vida e que há uma modelagem social na constituição da mente.

Dessa forma, conclui-se que no desenvolvimento intelectual humano, há uma co-construção entre o individual e o social, e tal fenômeno ocorre especialmente através da linguagem. Nesse contexto, a importância da linguagem se manifesta nos interesses de pesquisa de Bruner (1983).

Bruner (1983) reconhece a linguagem como um potencial biológico humano, mas que é construído e constituído socialmente, através das constantes negociações de significados. Além disso, para ele, o papel da atividade linguística sobre o sujeito é marcante, pois o sujeito que utiliza a linguagem é modificado por sua utilização.

A aquisição da fala se destaca nesse contexto, porque para Bruner, através dela, o sujeito pode negociar significados com a cultura que o envolve de forma mais ativa.

Na obra de Bruner de 1983 encontramos que o domínio da linguagem pela criança aparece sempre como um instrumento. Inicialmente a criança utiliza a linguagem como meio de conseguir coisas, sejam objetos à sua volta ou a atenção de alguém, por exemplo. Tal capacidade para o autor, aparece mesmo antes de a criança poder se comunicar através de palavras.

A interação entre mãe e bebê para Bruner, por exemplo, cria esquemas interacionais que introduzem a criança na língua (CORREIA, 2003). A partir das primeiras experiências do bebê com a mãe, das atividades e jogos verbais experimentados antes da aquisição da fala, a criança desenvolve bases para a aquisição da linguagem falada.

Num estudo sobre as rotinas interativas entre mães e bebês, Cavalcante (2008), afirma que essas rotinas iniciam-se a partir de gêneros primários da linguagem oral, como a conversa, o jogo, a história e as cantigas.

Observa-se através dos fragmentos apresentados de díades mãe-bebê, que os gêneros primários, vão se estabelecendo ao longo da história dialógica, a partir de um funcionamento linguístico multimodal em que gesto e fala formam o todo discursivo, garantindo a emergência destes gêneros de primeira ordem, com base no estabelecimento da unidade dialógica, através do manuseio e da fala atribuída, e inserido cenas de atenção conjunta. (CAVALCANTE 2008, p. 166, 167)

Segundo Borges e Salomão (2003), a interação social linguística entre adulto e criança para Bruner, promove uma base com a qual a criança desenvolve, constrói e amplia gradativamente sua fala.

Na obra de 1983, Bruner já percebia o surgimento da linguagem na criança, como reações aos estímulos sociais, e essa aquisição lhe parecia ocorrer a partir de “quatro dons” cognitivos da criança: o primeiro seria uma prontidão “meios-fim”, explicado pela constante procura por objetivos nas ações da criança; o segundo, a transacionalidade, que seria a susceptividade da criança aos estímulos da interação social; o terceiro é a sistematicidade, que se explica pelos impulsos que a criança demonstra em encontrar combinações e variações; e o quarto elemento seria a abstratividade, que é a capacidade infantil de organizar e ordenar tudo que percebe em sua esfera de ação. Esses elementos para Bruner, não geram a aquisição da linguagem, mas fornecem uma base, auxiliam essa aquisição.

Além disso, o mesmo autor defende que sintaxe, semântica e pragmática da linguagem são três elementos que a criança aprende juntos, impreterivelmente, a todo instante, e essa aprendizagem ocorre com base em dois aspectos: o primeiro, é como um conjunto de capacidades ou potencialidades para a linguagem; o segundo é o “sistema de suporte” criado pelo adulto que interage com a criança. A interação entre esses dois aspectos é que torna possível a aquisição da linguagem pela criança.

Ainda na obra de 1983, Bruner sugere que no contexto da negociação de sentidos, algumas importantes atitudes podem ser adotadas pelo adulto que pretende ensinar o ensino da linguagem oral. O primeiro aspecto, focado no estabelecimento de uma conversa com a criança diz que:

[...] o importante é continuar a comunicar com elas, porque fazê-lo permite-lhes aprender como alargar o discurso de que dispõem a novos contextos, como preencher as condições relativas aos actos de fala, como manter tópicos em alternância, como saber aquilo sobre que vale a pena falar - como, de facto, regular o uso da linguagem (BRUNER, 1983, p.33).

A postura do adulto que interage com a criança aparece aqui, como essencial no suporte de que a criança necessita para aprender a lidar com a linguagem falada. Dessa forma, é na interação, que a criança poderá agir e ao

mesmo tempo compreender as características e funções da fala. Outra das sugestões do autor é assim colocada:

Uma segunda maneira pela qual o adulto ajuda a criança no processo de formatação é encorajando e modelizando substitutos frásicos e lexicais para meios vocais e gestuais familiares, para efectuar diversas funções comunicativas (BRUNER, 1983, p.35).

Mais uma vez, o papel da mãe ou do adulto que interage com a criança evidencia-se no desenvolvimento da fala, à medida que estes, reorganizando suas falas, auxiliando-a e demonstrando como utilizar as palavras para dizer o que quer. Nesse sentido o adulto estrutura as funções da fala para a criança, iniciando-a no uso da linguagem oral para bem fazer-se compreender.

Outro aspecto apontado por Bruner (1983) como uma rica oportunidade ao desenvolvimento da linguagem oral, é a brincadeira, e mais especificamente o jogo idealizado como diz o autor, pois suas características são similares às funções e características da linguagem.

As brincadeiras de faz-de-conta, para Bruner, envolvem consistentemente a mediação da linguagem. Nelas, está presente a atividade combinatória, que possibilita serem diferenciados meios e fins. Outras características como; o carácter convencional do jogo em relação às negociações de suas regras e seu formato sequencial, se fazem análogos à sintática. No faz-de-conta, há também similaridade com a linguagem ligada à atribuição de papéis e atenção voltada à uma sequência de fatos.

Verifica-se em produções de Vigotsky, que precederam as de Bruner, elementos de concordância no que se refere à importância do brinquedo no desenvolvimento da linguagem infantil. Embora não se detenha à relações entre o brinquedo e a linguagem de modo tão específico como Bruner, Vigotsky traça paralelos entre a brincadeira e o uso de símbolos e significados pela criança.

Para Vigotsky, por meio da brincadeira, a criança primeiramente imita a realidade e posteriormente, utiliza objetos diferentes do real, como pivô do significado desse objeto. Exemplificando, podemos imaginar uma criança que faz-de-conta que prendedores de roupa são soldadinhos, os prendedores de

roupa simbolizam o real, que na brincadeira mantém o significado dos soldadinhos reais.

Na infância, para Vigotsky, o brinquedo fornece suporte para o desenvolvimento das ações intencionais da criança, pois diferentemente da ação impulsionada pelos próprios objetos (característica marcante no comportamento dos bebês), no brinquedo a criança substitui objetos e ações, e ao mesmo tempo, submete-se às regras do significado envolvido na brincadeira. Ou seja, na brincadeira de soldadinhos, a criança escolherá ações (para os prendedores de roupa que está utilizando) semelhantes às ações que conhece correspondentes aos dos soldados reais. Dessa forma, na brincadeira, a criança realiza as ações dentro de um conjunto de normas que caracterizam a situação real, e sem essas normas, a brincadeira deixa de existir como tal.

É no brinquedo, que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VIGOTSKY, 2007, p. 113).

Nessa análise do papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, Vigotsky enfatiza que na brincadeira imaginária o significado predomina sobre o objeto e sobre a ação da criança. Não é assim, no mundo real da criança, pois em seu comportamento, quando surgem as brincadeiras imaginárias, nas ações infantis a lógica das ações ainda é pautada pelos desejos imediatos.

Vigotsky conclui, que:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. [...] A criança desenvolve-se, essencialmente através da atividade de brinquedo. (VIGOTSKY, 2007, p.122).

Nessas considerações de Vigotsky e Bruner, percebemos que para o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, as diversas formas de brincadeira imaginária (ou do faz-de-conta), evidenciam-se como terreno fértil ao desenvolvimento da linguagem oral.

Outras pesquisas, como as de Vieira e Sperb (2007, 1998), Smith e Sperb (2010), Kishimoto (2005), apontam para a importância do brincar (especialmente o faz-de-conta) no desenvolvimento da linguagem oral.

Smith e Sperb (2007), destacam que as brincadeiras de faz-de-conta, criam suporte para o desenvolvimento da narrativa, sendo que a narrativa, é uma forma de pensamento discursivo. Os autores concluem ainda, que contar histórias narrativas às crianças, auxilia o desenvolvimento da linguagem oral nas atividades de faz-de-conta.

Vieira e Sperb (2007, 1998), evidenciam que o brincar simbólico (ou as várias formas de brincadeiras simbólicas), são constituídas de narrativas e essas ainda, organizam a experiência de vida da criança. Além disso, os autores concordam com Vigotsky e Bruner, no que se refere ao brinquedo como um sistema de fala infantil.

Para Bruner, a narrativa é instrumento de retomada de acontecimentos, instrumento de interação com a realidade e o próprio meio de percepção da realidade (Hanke, 2003). Possui um papel especial, pois faz a mediação entre o desenvolvimento do “self” e a cultura. Além disso, a narrativa e suas diversas formas socialmente elaboradas são rico material para estudo da mente, pois revelam modos de relação entre a cultura e a constituição do sujeito (BRUNER, 1991).

Em consonância com Bruner, Smith (2006), estabelece relações entre o desenvolvimento da narrativa infantil e a organização da experiência da criança, possibilitando uma forma de pensamento categorial.

A narrativa situa-se, então, numa intersecção entre a dimensão afetiva e cognitiva da relação que a criança estabelece com o complexo mundo onde tenta se situar e que procura explicar. Presente nas brincadeiras de faz-de-conta, passa gradativamente a se desenvolver na linguagem verbal, ampliando suas possibilidades de referência, suas formas e funções. (SMITH, 2006, p.38)

O gênero narrativo tem nesse contexto um destaque entre outros gêneros textuais, por possuir características interligadas com a habilidade de organização da atividade mental do sujeito, pois além de revelar a constituição sócio-histórica dos indivíduos, é o próprio veículo de mediação entre as negociações culturais (BRUNER, 1991).

Percebemos também que, vislumbrar o aprendizado da fala, ou aperfeiçoamento da fala, numa perspectiva sociocultural como proposta por Bruner (1983), implicaria em conceber o ensino da linguagem oral num espectro mais amplo do que temos visto. Implicaria considerar a criança a partir

de sua constituição sociocultural, sua constante atividade nesse processo, e em consequência disso, valorizar os significados que extrai de suas diversas experiências, ou seja, o papel de todas as suas atividades na própria aprendizagem e desenvolvimento da fala. Isto porque existe uma complexa inter-relação entre os vários aspectos da cognição.

Entre os conceitos e estudos dos autores que aqui investigamos, podemos concluir que a linguagem oral tem sua origem relacionada às atividades cognitivas do bebê. Em Piaget (1971, 1982), verificamos atividades imitativas e simbólicas relacionadas à atividade sensório motora, dando origem à linguagem oral. Em Vigotsky (1994, 1998, 2000, 2007), a fala se mostra como atividade cognitiva que enriquece outras áreas psicológicas, evidenciando a importância dessa atividade no desenvolvimento infantil. Em Bruner (1983, 1991), aspectos relativos à socio-construção da linguagem, evidenciam o papel fundamental da interação social no desenvolvimento da linguagem oral. Além disso, tanto em Vigotsky (2007) quanto em Bruner (1983), o brinquedo - especialmente o faz-de-conta - aparecem como uma atividade fértil para o desenvolvimento da linguagem oral.

A complexidade da origem da fala e a interação da linguagem oral com outras potencialidades infantis, sugerem indícios de que a fala não se desenvolve através de repetições ou acúmulo de vocabulário, mas sim, envolve atividades inteligentes da criança com as condições que o meio social lhe oferece.

De acordo com esses referenciais teóricos, fica evidente a relevância do desenvolvimento da linguagem oral em termos psicológicos e sociais.

2.3 LINGUAGEM ORAL NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS CAMINHOS

A importância do desenvolvimento da linguagem oral também aparece em alguns documentos e materiais de orientação ao docente. Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998) por exemplo, apresentam a linguagem oral como parte da constituição do sujeito, e que esta deve servir para a comunicação e expressão da criança, para orientar suas ações e para o desenvolvimento do seu pensamento. O documento menciona também, a necessidade de um trabalho que contemple variedades de fala, para que a criança desenvolva de modo significativo suas habilidades linguísticas.

Em defesa da incorporação da linguagem oral no ensino escolar e reiterando a necessidade de orientações precisas ao professor, Magalhães (2008) comenta:

É preciso, portanto, que os professores cheguem à sala de aula com uma reflexão consistente sobre como transpor as propostas apresentadas pelas pesquisas acadêmicas, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como abordar, com seus alunos, as questões pertinentes ao desenvolvimento da modalidade falada. (MAGALHÃES, 2008, p.151).

Concordamos com esse comentário da autora, e reconhecemos que a transposição entre saberes acadêmicos em práticas docentes devidamente embasadas pode ser um desafio marcado por diversos aspectos, alguns dos quais mencionamos na introdução desse trabalho, tais como; a valorização da carreira docente, a remuneração do professor, a formação suficiente e adequada, entre outros.

Retomando porém a questão dos materiais de orientação ao professor, vemos que, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), no eixo de linguagem oral, apresentam uma divisão entre a faixa etária, de 0 a 3 anos, e de 4 a 6 anos, e os objetivos dessa área, se apresentam junto aos objetivos da linguagem escrita. Já nas propostas de conteúdos e orientações didáticas, a linguagem oral e a escrita recebem textos distintos nos RCNEI. Esse material chega a mencionar o termo, gêneros orais,

mas não os especifica, ou envolve-se em explicações sobre seus possíveis papéis no trabalho com linguagem oral.

Sasso (2007) ainda vai além, propondo a necessidade de reformulação dos objetivos dos RCNEI, de forma a explicitar ao professor, os comportamentos a serem alcançados pelos alunos. Tal especificidade no material de orientação ao docente, seria para Sasso, objeto de maior controle para a organização do trabalho escolar.

O Caderno de Oralidade de Curitiba (2008), também ressalta aspectos semelhantes no que tange à importância da linguagem oral na Educação Infantil. A valorização do ato comunicativo como uma necessidade humana, e a linguagem como ferramenta de construção de significados e desenvolvimento do pensamento são apontados por esse material como pontos fundamentais no trabalho com linguagem oral.

À semelhança dos documentos anteriormente mencionados, o Currículo da Educação Infantil de Buenos Aires (2000) postula a linguagem oral como uma potencialidade humana. Assim sendo, atribui à escola, o papel de permitir que a criança se constitua como membro ativo da comunidade de falantes, que aprenda a assumir o direito à palavra, pois esta lhe servirá como ferramenta para socialização e construção de si mesmo, e como sujeito de conhecimento.

Esse documento ressalta que a apropriação da linguagem oral por parte dos alunos, lhes possibilita desenvolver competências para interagir em diferentes contextos. Além disso, indica que as formas de linguagem escolar, se desenvolvem em práticas de linguagem social, o que nos leva a refletir sobre as dimensões da fala a serem desenvolvidas na escola, para que então, no convívio social, os sujeitos possam manejar bem as ferramentas linguísticas em diversos contextos.

Enriquecendo a análise da importância da linguagem oral no desenvolvimento infantil, Halliday (1973), analisando as funções da língua do ponto de vista da criança, propõe modelos de linguagem espontaneamente interiorizados pela criança a partir de suas vivências linguísticas. Tais modelos se constituem como elementos a serem considerados e relacionados ao ensino, já que, caracterizam-se pelos usos e funções sociais da linguagem comum à criança pequena.

Os modelos de linguagem propostos por Halliday, podem ser descritos como funções de linguagem internalizadas pela criança a partir de suas experiências. Verificamos que estes auxiliam a presente investigação, à medida que descrevem e especificam os primeiros usos da linguagem oral por parte das crianças.

A concepção desses modelos nos sugere uma semelhança com a concepção de Gêneros orais, pois analisa a língua a partir de seus usos e funções sociais. E da mesma forma que a concepção de gêneros, sua concepção teórica está além de uma proposta de ensino baseada puramente em aquisições de recursos gramaticais, ou ainda de uma concepção espontaneísta de aprendizagem da língua oral.

Os modelos de linguagem são resultado das percepções infantis sobre o uso e objetivos da língua. Nas palavras de Halliday (1973, p. 10): "A linguagem é, para a criança, um rico e versátil instrumento para a realização de suas intenções; dificilmente existem limites para o que ela pode fazer com a linguagem."³ (HALLIDAY, 1973, p. 10, tradução nossa).

Os modelos de linguagem com os quais a criança interage em seu cotidiano aproximadamente até os cinco anos de idade, segundo Halliday são descritos da seguinte maneira:

O modelo instrumental: o primeiro modelo funcional linguístico a se desenvolver na criança, e ocorre quando ela percebe que através da linguagem consegue coisas. Ele se manifesta quando a criança percebe que a linguagem é um instrumento para expressar suas necessidades, alcançar objetos através do auxílio de outros.

O modelo regulador: relacionado ao uso da linguagem pela criança para controlar, ou experimentar o controle do comportamento dos outros. Tal como os demais modelos, este continua a ser reelaborado pela criança no decorrer de suas vivências, e parece surgir pela própria percepção da criança, de que adultos, de certa forma, controlam o ambiente e as pessoas através da linguagem.

O modelo interacional: representa o uso da linguagem para os momentos de interação do indivíduo com os outros. Tal uso sustenta as

³ Texto original: "Language is, for the child, a rich and adaptable instrument for the realization of his intentions; there is hardly any limit to what he can do with it." (HALLIDAY, 1973, p.10)

relações sociais de um determinado grupo e as organizam. Identificam, por exemplo, os componentes do grupo e seus papéis, e as sequências dos atos de fala.

O modelo pessoal: diz respeito à construção da noção de si mesma pela criança através da linguagem. Para o autor, é a partir da interação social, mediada pela linguagem, que a criança intuitivamente reconhece-se como um ser independente, identifica suas características, e se autodenomina.

O modelo heurístico: a criança percebe que os usos da língua lhe permitem conhecer seu próprio ambiente. Através do modelo heurístico, encontram-se generalizadas as atividades linguísticas da criança em busca de explicações que são obtidas através de perguntas ao adulto (como a fase do por quê?) para os elementos e fatos do mundo que a cerca.

No modelo imaginativo: a criança utiliza a linguagem não apenas para compreender o mundo que a cerca, mas para criar um mundo a seu modo, reorganizando as representações que vivenciou, acrescentando ou modificando a sua realidade.

Modelo representacional: explica-se pela consciência de que a língua serve para comunicar fatos, ideias, e expressar sentimentos. Esse modelo demonstra que, para a criança, a linguagem é simbólica, e tal modelo, segundo Halliday, é com o qual os adultos interagem com maior consciência.

Na obra de 1973, Halliday ressalta que, o insucesso escolar pode, em muitos casos, estar ligado ao insucesso linguístico das crianças. Tais relações dizem respeito não somente ao insucesso da expressão linguística da criança, mas fundamentalmente também aos desencontros entre as capacidades linguísticas da criança e as expectativas dos ambientes que a cercam.

Sobre os modelos de linguagem, poderíamos dizer que as considerações conclusivas de Halliday, são que estes modelos ocupam um espaço num conjunto de expectativas educacionais para a linguagem. As necessidades linguísticas da criança representadas nos modelos de linguagem, que por sua vez representam seus usos e funções sociais para a criança, deveriam ser consideradas na prática docente.

O envolvimento de elementos da linguagem oral por parte do docente, a nosso ver, perpassa a questão do conhecimento de elementos da linguagem

oral, que seriam parte de uma base para atitudes intencionais por parte do professor.

A partir de uma leitura vigotskyniana, Mello (2010) evidencia a importância do desenvolvimento da linguagem oral da criança, como porta de acesso às influências do meio cultural externo pela criança. Destaca ainda a importância de atitudes intencionais por parte do professor nos atos de fala que desenvolve com as crianças, especialmente por que o entendimento das coisas pela criança é diferente do que os adultos imaginam.

A questão da intencionalidade para com a linguagem oral surgiu em nossa pesquisa, por dois motivos: Primeiramente por uma questão política, pois um ensino sem intenções, é um ensino acrítico, sem reflexão, que reflete a conformidade com os modelos existentes, inconsciente da necessidade de transformação social e da formação do indivíduo como ator social capaz de enxergar-se como tal. Em segundo lugar, pela natureza do objeto em questão, pois, em se fazendo ferramenta fundamental a todo processo de desenvolvimento humano, a linguagem e a linguagem oral, são tanto objeto de aprendizagem, como de ensino, e portanto, elemento de análise, reflexão e passível de ser organizado pelo professor.

Nesse sentido, Florin e Cramer (2009), deflagram a realidade de que, muitas crianças chegam à escola sem familiaridade com o uso de competências orais como: a evocação, que diz respeito a habilidade de relatar fatos que aconteceram ou irão acontecer no contexto de vida da criança; o imaginário, que são os relatos por exemplo, sobre os sonhos ou pensamentos da criança; e a heurística, que refere-se à habilidade de perguntar sobre o mundo que a cerca para descobrir, conhecer e aprender.

Essas competências a que se referem os autores são como ferramentas de linguagem. Segundo Florin e Cramer (2009), a criança aprende que a fala exerce diferentes funções e estas possuem normas específicas de uso. As funções seriam como “canais” dos tipos de linguagens, identificadas como: diálogo, expressão de necessidades, explicação e argumentação.

Os mesmos autores destacam como fundamental o papel da instituição escolar com relação à aprendizagem dessas ferramentas, apontando ainda, a necessidade que a criança tem de acesso à interações linguísticas regulares.

É dizer que precisam encontrar-se regularmente na posição de interlocutor para desenvolver tais competências, o que implica atividades regulares em pequenos grupos na sala de aula para que todos possam ter acesso às interações linguísticas (FLORIN; CRAMER, 2009, p. 83, tradução nossa).⁴

Vemos aqui, a importância de que atividades de interações linguísticas, sejam intencionalmente preparadas para o desenvolvimento de competências da linguagem oral.

Além disso, o papel das interações com os adultos é relevante para Florin e Cramer (2009), pois no contato com pessoas que estejam dispostas a trocar ideias e emoções com as crianças, o adulto ajuda a criança a descobrir o mundo que a cerca e ao mesmo tempo descobrir o funcionamento da ferramenta linguística que lhe serve de apoio às suas descobertas.

Trata-se de considerar as crianças enquanto interlocutores, de falar com elas mais do que falar-lhes, para passar-lhes o gosto da troca de pensamentos e a possibilidade de exercitar e desenvolver suas competências linguísticas, pois, vale lembrar na esteira de Bruner (1983), as crianças aprendem a falar falando... É assim que a escola pode ajudá-las a passar da comunicação à verbalização, e isso requer atividades em pequenos grupos (FLORIN; CRAMER, 2009, p. 84, tradução nossa).⁵

O adulto pode nesse sentido, dar significado ao que é falado pela criança, solicitar e encorajar-lhe a fala, servindo-se assim de apoio ao desenvolvimento gradativo da linguagem oral infantil.

É por isso que desenvolver o léxico das crianças não passa pela aprendizagem de lista de palavras, mas por atividades de exploração das propriedades dos elementos do mundo correspondentes às palavras, e por um auxílio à categorização (FLORIN; CRAMER, 2009, p. 86, tradução nossa).⁶

⁴ " C'est dire s'ils ont besoin de se trouver régulièrement en position d'interlocuteur pour développer de telles compétences, ce qui suppose des activités régulières en petit groupe dans la classe pour que tous puissent accéder aux interactions langagières"(FLORIN; CRAMER, 2009, p. 83).

⁵ "Il s'agit de prendre les enfants comme interlocuteurs, de parler avec eux plutôt que leur parler, pour leur donner le goût d'échanger des pensées et la possibilité d'exercer et de développer leur compétences langagières, car, faut-il le rappeler à la suite de Bruner (1983), les enfants apprennent à parler en parlant... C'est ainsi que l'école peut les aider à passer de la communication à la verbalisation, et cela nécessite des activités en petit groupe." (FLORIN; CRAMER, 2009, p. 84).

⁶ "C'est pourquoi développer le lexique des enfants ne passe pas par l'apprentissage de listes de mots, mais par des activités d'exploration des propriétés des éléments du monde correspondant aux mots, et par des aides à la catégorisation."(FLORIN; CRAMER, 2009, p. 86).

Reconhecendo a complexidade dessa área de desenvolvimento, cabe aos professores de Educação Infantil, conforme recomendam os autores, fornecer diversas atividades que promovam o desenvolvimento de competências de compreensão e produção da fala, considerando-se que as habilidades fonológicas não devem ser os únicos aspectos a serem focalizados no ensino do oral.

Afirmando a necessidade de ações intencionais por parte do docente, Araújo (2009) comenta sobre as condições e efeitos da interação entre professor e aluno:

[...] a intencionalidade educativa que se estabelece entre adulto/criança e/ou parceiros mais ou menos experientes é explicitada quando esse adulto assume o compromisso de oferecer suportes adequados para promover os propósitos interacionais. (ARAÚJO, 2009, p. 44)

Concordando com esses autores, a perspectiva de Gêneros Oraís e Escritos de Schneuwly *et al.* (2004), mostrou-se rica e adequada à problemática de estudo aqui em discussão por algumas razões. Primeiramente por extrapolar as abordagens no ensino do Oral baseadas em instruções normativas ou na crença de um desenvolvimento espontaneísta. Além disso, a perspectiva de gêneros propõe-se de forma organizada quanto ao ensino das dimensões orais e escritas da linguagem, sendo que isso se faz, a partir dos diferentes usos da linguagem humana em seus variados contextos.

A abordagem dos autores citados tem como fundamento filosófico o Materialismo Histórico Dialético. Sendo assim, apontam como conceitos básicos, as seguintes teses: 1. "o gênero é um instrumento" e 2. "o instrumento é um meio de conhecimento".

Nesse contexto teórico, o instrumento é fruto de construções sócio-históricas da humanidade e ocupa um papel de mediador entre o indivíduo e os objetos de conhecimento a seu dispor. Dessa forma, o instrumento modifica, media, re-significa e intervém nas atividades humanas. Tal influência do instrumento mediador, pode ser real, a medida que é apropriado pelo sujeito.

Para eles, os gêneros são instrumentos, por se constituírem como um recurso utilizado pelos sujeitos em todas as suas atividades comunicativas.

Além disso, o uso do instrumento reestrutura e modifica a própria atividade comunicativa.

A defesa dos gêneros como instrumento e meios de conhecimento, relaciona-se com a própria noção de gêneros. Tal noção, tendo os escritos de Bakhtin⁷ como base, é sintetizada por Schneuwly (2004) em três aspectos:

1. Toda atividade de linguagem humana, ocorre em forma de gêneros. Nos mais variados contextos, a comunicação humana está sempre atrelada ao uso de certos conjuntos relativamente estáveis de enunciados, que por sua vez, formam um gênero, oral ou escrito.

2. Os elementos que constituem esses gêneros são: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

3. O uso desses gêneros é determinado, pelas necessidades do tema envolvido no contexto, pelos participantes da atividade comunicativa e pelas intenções dos mesmos.

Partindo do pressuposto de que os gêneros são importantes instrumentos para qualquer atividade humana, especialmente nos diversos contextos de comunicação humana, Schneuwly (2004) aponta a necessidade de análise do que chama "esquema de utilização" do gênero. Esse seria para o autor, um mecanismo que diz respeito a dois aspectos: 1. a coordenação que o sujeito faz entre o repertório de gêneros que possui, e a situação de comunicação na qual se acha envolvido; 2. uma situação de gênero linguístico, só pode ser concebida e exequível como tal, a partir do gênero que se encontra disponível entre os interlocutores.

Além da disponibilidade de gêneros por parte dos interlocutores (domínio dos gêneros), para Schneuwly, os sujeitos desenvolvem esquemas de utilização dos gêneros, que são as adaptações que fazemos na escolha do gênero a ser empregado em cada situação. Eles é que nos permitem operar em situações comunicativas, e nelas, os gêneros organizam: o tratamento de conteúdo, o tratamento comunicativo e o tratamento linguístico.

Essa perspectiva revela aspectos de destaque dos gêneros orais e escritos, enquanto objetos e ferramentas de ensino. Assim, os gêneros são

⁷ Schneuwly (2004) cita como base do conceito de gêneros, os escritos de Bakhtin (1953/1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard. (Tradução: "Os Gêneros do discurso", em *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992, pp. 277-326.)

considerados tanto meios como fins no ensino. Através deles, conscientemente ou não, se ensina o domínio dos mesmos que é também um objetivo educacional.

Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um megainstrumento, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação (SCHNEUWLY, 2004, p.25).

Evidencia-se então, o valor da apropriação dos gêneros orais e escritos no que se refere ao seu potencial de mediação para o desenvolvimento do sujeito, para suas interações sociais e suas aprendizagens.

Percebemos relevância equivalente em destacar que no trabalho com gêneros orais e escritos na escola, o valor do desenvolvimento das habilidades psicolinguísticas não é diminuído pelos autores, mas reorganizado a partir do trabalho com os diferentes gêneros. Essas habilidades são consideradas:

[...] aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)(DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

O posicionamento dos autores referenciados acima em relação ao controle das aquisições gramaticais, sintáticas e ortográficas, indica que tanto quanto as condutas de linguagem, essas aquisições merecem um trabalho sistemático focado na compreensão e apropriação de regras.

As sequências didáticas, elaboradas pelos mesmos autores, teriam o papel de contribuir nesses aspectos, contextualizando e dando sentido aos objetivos de aprendizagem da gramática, sintática e ortografia.

Diferenciando-se das concepções usuais de língua oral, relacionadas a um "falar elevado" ou com a "oportunidade de expressão de si", Schneuwly *et al.* (2004) situam o trabalho com linguagem oral a partir das finalidades do ensino da língua materna. Sendo assim, estariam entre os principais objetivos do trabalho com linguagem oral, o domínio da língua por parte do aluno em diversas situações, o exercício de certo controle consciente do próprio

comportamento linguístico, sendo este desenvolvido através de um trabalho de elaboração gradativa.

Quanto às formas de organização do oral no ensino, encontramos também dados interessantes, que a nosso ver, contribuem para análise e organização do trabalho docente com a linguagem oral.

Ainda em Schneuwly *et al.* (2004), a concepção de intervenção didática preconiza ações intencionais por parte do docente, além de exemplificar formas de ensino dos gêneros orais e escritos.

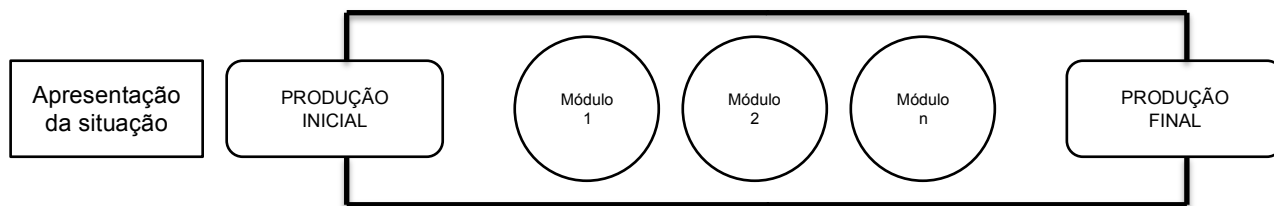
Na perspectiva dos autores, verifica-se a ideia de um trabalho para o desenvolvimento da competência textual que reconhece o texto como objeto de ensino, e é mais especificamente detalhado na proposta de sequência didática:

As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, eles buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.43).

As sequências didáticas revelam-se focadas no processo de ensino - aprendizagem dos gêneros, sendo que estas, logicamente, partem de atitudes intencionais por parte do professor. Conforme os autores (2004), elas são organizadas através de agrupamentos de gêneros, sendo que estes são constituídos a partir dos seguintes critérios: das finalidades sociais dos gêneros, de uma retomada flexível das tipologias textuais abordadas em diversos materiais curriculares, e da homogeneidade de capacidades de linguagem dominantes implicadas.

As sequências didáticas têm por objetivo principal, o acesso e o aprimoramento do aluno nas diversas situações comunicativas. Elas seguem uma estrutura ilustrada pelo seguinte diagrama:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Na apresentação da situação, um projeto de comunicação é exposto aos alunos, que por sua vez, devem organizar e construir em grupo uma simulação da situação a ser vivida. Nessa construção, são abordadas questões sobre: o gênero a ser empregado, destinatário, formato de produção, participantes, conteúdo a ser comunicado e seus elementos constituintes.

A produção inicial é a primeira tentativa, como um esboço do que se pretende utilizar na situação envolvida. Esse momento é para o professor um espaço de avaliação inicial, pois permite que se verifiquem as capacidades que os alunos dispõem para efetivar tal projeto. Da mesma forma importante, esse momento representa ao aluno, a possibilidade de tomar ciência das dificuldades envolvidas na tarefa e das capacidades a serem desenvolvidas por ele.

Nos módulos, as dificuldades que surgirem na produção inicial serão retomadas pelo professor, que deve dar aos alunos os instrumentos necessários para o aperfeiçoamento do projeto. Essa retomada se constitui como uma instrumentalização e requer que o docente separe os elementos de dificuldade envolvidos, aborde-os um a um, conforme os níveis de complexidade, com atividades e exercícios variados, acompanhando as aquisições dos alunos para identificar o momento adequado para a produção final.

Na produção final, os alunos põem em prática o projeto elaborado. Esse é o momento em que tanto professor quanto aluno comparam a produção final com a produção inicial. O professor realiza uma avaliação a partir dos critérios estabelecidos para cada passo da sequência, e os alunos acompanham seu próprio desenvolvimento, reconhecendo suas conquistas e progressos ocorridos no processo.

Essa abordagem favorece um controle da aprendizagem, especialmente no que se refere a competência textual, mas também um acompanhamento do desenvolvimento nas habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas a partir dos contextos de produção textual.

Há também, diversidade de textos nas sequências didáticas, de forma que possibilita por parte do aluno, comparação entre os mesmos, e dessa forma, permite a identificação das especificidades linguísticas envolvidas em cada um dos gêneros.

Além disso, essa diversidade textual sistematizada no ensino, permite que diferentes capacidades psicológicas do aluno fiquem igualmente disponíveis ao desenvolvimento. Nesse sentido, os autores destacam que:

[...] as *finalidades sociais* do ensino da expressão impõem um trabalho específico para desenvolver as capacidades dos alunos em domínios tão diversos quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem ou como *mimeses* da ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.53).

Percebe-se a atenção dos autores em diversos aspectos da aprendizagem de gêneros, ligada ao domínio de ferramentas de relação entre o sujeito e o mundo, sendo que tal domínio dar-se-á a partir de oportunidades de ação e reflexão sobre o objeto de conhecimento envolvido, que no caso, são os gêneros orais e escritos.

Constantemente, Schneuwly *et al.* (2004), enfatizam a necessidade de relação entre o trabalho com a língua oral e escrita, propondo que essas duas modalidades devem ocorrer de forma integrada e interdependente no ensino.

Além disso, a linguagem oral enquadra-se na perspectiva de gêneros, como sendo do tipo primário, pois cumpre as três dimensões de Gênero baseadas em Bakhtin, que são: a representação do que é dizível por meio dele, a forma de organização do conteúdo e os meios linguísticos articulados na comunicação por meio dele.

Parece, portanto, mais propício entrar não no oral em geral, mas em Gêneros orais, e observar suas especificidade. Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades (SCHNEUWLY, 2004, p.117).

Encontramos então, importantes argumentos para o trabalho didático específico com gêneros orais, pois estes, assim como os gêneros escritos, mostram-se como ferramentas para diversas e relevantes aprendizagens, bem como ligados a diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo.

Num capítulo intitulado "Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino do oral", em que trata da apropriação dos gêneros orais, pelos sujeitos, Schneuwly afirma: "toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social." (SCHNEUWLY, 2004, p.122). Tal representação seria a base com a qual o sujeito opera na produção linguística complexa, orientando-o quanto aos parâmetros envolvidos no gênero em questão.

Os parâmetros da ficcionalização, ou da representação mental da situação envolvem quatro aspectos: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, e lugar social.

A ficcionalização dos gêneros é descrita por Schneuwly (2004) como:

[...] uma operação geradora da "forma do conteúdo" do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo.(SCHNEUWLY, 2004, p.122).

Assim, a ficcionalização dos gêneros pode ser compreendida como processo importante no domínio dos gêneros mais complexos, mesmo entre os gêneros orais. Verifica-se, porém, uma explicação do autor a respeito das diferenças entre ficcionalização de gêneros orais e escritos:

Há portanto, ficcionalização nos gêneros complexos a serem trabalhados em sala de aula. A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças especialmente a meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia. [...] O fato de que essa construção não pode se dar sem uma intervenção mais ou menos maciça da escrita - claro que em subdominância - mostra o poder desse instrumento e prova que é necessário que se forje uma concepção dialética dos diferentes aspectos do ensino da língua materna. (SCHNEUWLY, 2004, p.123).

Devemos destacar então, que não são todos os gêneros passíveis de ficcionalização, mas sim, os mais complexos. E entre os gêneros orais, os mais complexos são aqueles que dependem de forma mais marcante, da escrita, tais como a entrevista e o debate.

Sendo assim, a partir dos gêneros mais complexos trabalhados no ensino, os alunos têm condições de obterem representações mentais, e estas devem ocorrer tanto nos gêneros do discurso oral, quanto nos gêneros escritos. No ensino, para Schneuwly (2010, p.121), trata-se "de levar os alunos às formas de expressão oral que implicam vontade e consciência", pois em determinadas formas de discurso oral, exigem-se do sujeito, atitudes de preparo da produção.

Nessa perspectiva somos levados à concluir, que, em cada nível de ensino, quando se propõem gêneros orais e escritos mais complexos, deve haver oportunidade para que os alunos criem as imagens mentais correspondentes aos gêneros mais complexos, de forma que possam constituir-se como verdadeiras ferramentas de atuação social e de aprendizagem.

Sobre o papel da construção de gêneros pela criança nas habilidades linguísticas, Rojo (1999) destaca papéis para os gêneros narrativos:

[...] diferentes gêneros da ordem do narrar ou do relatar - em especial, os relatos de experiência vivida e os contos de fadas reportados - tendo as particularidades de serem gêneros construídos relativamente cedo pelas crianças e de tematizarem as ações [...], teriam um papel importante na sócio-construção de discursos *sobre* a ação e, a partir disto, também sobre sua consciência e mestria. (ROJO, 1999, p. 245)

Verificamos então, que a apropriação de gêneros orais pela criança, especialmente os gêneros envolvidos nos contos, parecem exercer importante influência no desenvolvimento da linguagem oral infantil.

Em uma outra forma de sistematização do trabalho com linguagem oral, encontramos contribuições de Bassedas, Huguet e Solé (1999), quando tratam de funções gerais da linguagem. As autoras colocam a linguagem oral num aspecto relevante, pois a consideram como um instrumento de interação e representação humana.

As diversas linguagens humanas, para as autoras, possuem três funções básicas: A função comunicativa, que permite a interação dos sujeitos com o meio que o cerca; a representativa, que permite aos indivíduos criarem e compreenderem símbolos e signos; e a função lúdico-criativa, que possibilita a diversão com atividades linguísticas.

Alguns exemplos gerais dessas funções da linguagem aplicadas à linguagem oral seriam; a) Função comunicativa: Fazer-se entender, Demonstrar compreender; b) Função representativa: Representar pensamentos, ideias, emoções. c) Função lúdico criativa: Jogar e brincar com diferentes jogos de linguagem.

Sendo assim, podemos dizer que para as autoras, a criança pode e deve, na educação infantil, desenvolver habilidades que lhe possibilitem; comunicar, representar e compreender representações, e divertir-se através da linguagem oral.

As mesmas autoras apontam que, quando as atividades na Educação Infantil são organizadas de forma a envolver essas áreas da linguagem oral, tais tipos de atividade vão potencializar o desenvolvimento infantil em termos de: capacidade de descentramento; capacidade de análise; capacidade de generalização; capacidade de relação interpessoal.

Podemos verificar também, aspectos mais específicos do desenvolvimento da linguagem oral a serem considerados na organização do ensino na Educação Infantil, listados por Bassedas, Huguet e Solé (1999), numa pauta de observação do docente proposta pelas autoras. A referida pauta, na área de linguagem oral, contempla aspectos como: Linguagem oral e necessidades de comunicação; Compreensão da linguagem oral; Expressão oral; Pronúncia.

Notamos que, num formato menos acadêmico, a forma de organização do trabalho com linguagem oral propostos por Bassedas, Huguet e Solé (1999), de alguma maneira, contempla os gêneros orais, e se fazem presentes também, de alguma forma, nos modelos de linguagem apresentados por Halliday (1973), tornando-se assim, um material acessível aos docentes, e ao mesmo tempo, pertinente à um embasamento teórico amplo e adequado.

Outra forma interessante de organização do trabalho com linguagem oral aparece sugerida no Currículo de Buenos Aires (2000), que apresentam de forma bem específica, habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças de 4 e 5 anos, no que tange a: Falar e Escutar em Contextos Interpessoais; Falar e Escutar em Contextos de Instrução; Falar e Escutar em Contextos Normativos; Falar e escutar em Contextos Imaginativos, sendo que em cada um desses

blocos, trata de competências específicas a serem desenvolvidas pelas crianças.

Além disso, o documento dedica uma segunda parte da área de linguagem oral a instruções aos docentes, tratando de condições para o desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, pontuando atitudes e procedimentos necessários de serem adotados pelo docente.

Esse material, por suas características gerais aqui mencionadas, mesmo numa rápida análise, demonstra considerar a importância da linguagem oral, e ainda, por sua especificidade, indica interesse no desenvolvimento das mais variadas competências da linguagem oral da criança de 4 e 5 anos.

De outra forma, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), no eixo de oralidade, apresentam uma divisão entre a faixa etária, de 0 a 3 anos, e de 4 a 6 anos, e os objetivos se apresentam de forma bem discreta, sendo ainda colocados junto aos objetivos de linguagem escrita. Em outro bloco dos RCNEI, onde se propõem conteúdos e orientações didáticas, a oralidade e a escrita recebem textos distintos. Notamos que esse material chega a mencionar o termo, gêneros orais, mas sem especificá-los, ou envolver-se em explicações sobre seus possíveis papéis no trabalho com oralidade.

Em sua proposta de oralidade, os RCNEI, mencionam aspectos importantes, tais como a necessidade de se criar na escola um clima de confiança para a expressão da criança, a importância das rodas de conversa ou criação de outras situações de fala, momentos de contos e histórias, entrevistas e apresentações. Verificam-se porém, algumas lacunas se for considerada como base de comparação, a especificidade de gêneros postulados no Currículo de Buenos Aires.

Retomando a ideia de que a atividade semiótica como meio de resolução de problemas mais complexos, modifica a constituição psicológica do sujeito, percebemos que independentemente da configuração do trabalho com linguagem oral na Educação Infantil, seja ela pautada num ou outro formato, se estiver postulada em termos de desenvolvimento das diversas capacidades orais, que de uma forma ou de outra, ocorrem a partir de gêneros orais, tal proposta se firma em importantes aspectos, pois tenderão a contemplar as diversas capacidades da criança.

Outro aspecto diz respeito à atividade mediada por signos, que também instrumentaliza o indivíduo na interação social. Pelo que se pode perceber na perspectiva de gêneros, essa instrumentalização não ocorre apenas em linhas gerais, mas em linhas específicas, pois de certa forma, cada gênero oral pode ser considerado um instrumento, que possibilita ou não o sujeito a interagir nos diferentes contextos e ambientes.

Mais uma vez, podemos verificar indicativos de que a linguagem oral na Educação Infantil, por sua relevância em termos psicológicos e sociais, merece espaço na organização curricular, e um trabalho intencionalmente desenvolvido por parte dos docentes.

3. METODOLOGIA:

A pesquisa qualitativa a que nos propusemos, configura-se num modelo exploratório descritivo. Foi nossa intenção descrever um projeto de intervenção sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem oral com docentes da Educação Infantil, para a luz da revisão bibliográfica apresentada e dos dados coletados, discutir elementos relevantes às nossas questões de pesquisa.

Descrevemos aqui os procedimentos adotados na imersão em campo, situando o contexto da intervenção realizada. A escolha por essa metodologia se deu por possibilitar condições para uma análise descritiva dos fenômenos envolvidos: primeiramente, identificando algumas concepções docentes sobre o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil e, num segundo momento, estudando o próprio processo de intervenção com professores no contexto descrito.

Além do interesse por estudar o espaço do trabalho intencional com linguagem oral na Educação Infantil, ao desenvolver seu projeto de mestrado, outro interesse da pesquisadora, foi integrar a pesquisa à seu contexto de atuação. Dessa forma, percebeu-se a possibilidade de estudar o fenômeno do trabalho docente com linguagem oral numa intervenção com professores.

Assim sendo, ao investigar elementos teóricos que dessem suporte ao trabalho docente com linguagem oral na Educação Infantil, propusemos um projeto de intervenção sobre esse tema, com as professoras de uma rede de ensino para qual a pesquisadora tem prestado serviços de assessoria pedagógica e formação continuada.

Os temas de trabalho desenvolvidos pela pesquisadora com as professoras na formação continuada, geralmente são solicitados pela coordenação pedagógica dessa rede, sendo desenvolvidos em forma de oficinas, estudo, análises e produção coletiva de estratégias de ensino das diferentes áreas na Educação Infantil. No período de atuação da pesquisadora como docente de formação continuada, o tema de linguagem oral não havia ainda sido abordado de forma específica, senão, enquanto parte do trabalho com linguagem. Nesse contexto, somente após investigar elementos teóricos que dessem suporte ao trabalho docente com linguagem oral na Educação

Infantil, é que a pesquisadora propôs à rede para qual presta acessoria, um projeto de intervenção com professores sobre esse tema.

As participantes desta pesquisa foram nove professoras do grupo de atuação da pesquisadora. Tal grupo, no total, é composto por quarenta professoras, sendo estas de doze escolas particulares de Curitiba e de algumas cidades do interior.

Inicialmente a pesquisadora fez contato com a administração da referida rede de ensino, expondo as ideias gerais do projeto e dos contextos necessários à sua concretização. Com a aprovação da administração da rede, foram escolhidas duas escolas, as duas maiores escolas da rede, cujas turmas de Educação Infantil somavam-se entre dez e doze, podendo-se contemplar um número aproximado de dez participantes. Sendo assim, a pesquisadora entrou em contato com a administração de cada uma das escolas e também com as coordenadoras pedagógicas, explicando os objetivos do projeto e procedimentos para realização do mesmo.

Com a participação das escolas confirmada, a pesquisadora solicitou uma reunião com as participantes, para exposição das propostas do projeto. Nessa reunião, verificou-se o interesse e aprovação das professoras envolvidas, houve unanimidade quanto à participação entre todas as professoras e iniciamos a pesquisa, registrando os dados gerais das escolas, como se segue:

As duas escolas envolvidas atendem seis e sete turmas de Educação Infantil, denominadas "Pré quatro" e "Pré cinco", sendo alunos dessas classes respectivamente, crianças que completam quatro e cinco anos durante o ano letivo. Em uma das escolas, que aqui vamos nos referir como escola "A", cinco professoras participaram da intervenção. Na segunda escola, que denominamos, escola "B", as quatro professoras de Educação Infantil participaram do projeto.

A escola "A", em 2011 teve 1200 alunos matriculados, sendo 110 da Educação Infantil, matriculados em sete turmas (Pré 4 e Pré 5). Todas as professoras dessas turmas aceitaram participar da nossa pesquisa, assinando o termo de aceite, como consta no apêndice 1. Duas das professoras trabalham pela manhã, e pela tarde. Outras três professoras trabalham apenas com uma turma, no período vespertino. As cinco professoras de Educação

Infantil dessa escola estão cursando pedagogia, ou seja, ainda não possuem graduação completa.

A escola "B", teve 1250 alunos matriculados em 2011, sendo 80 da Educação Infantil. As turmas desse nível de ensino eram cinco, no referido ano, tendo quatro professoras como titulares das turmas. Três professoras atuaram como titulares de uma turma e uma das professoras foi titular de duas turmas. Da mesma forma que na outra escola, todas as professoras da Educação Infantil aceitaram participar do nosso projeto de pesquisa. Uma das professoras está cursando faculdade de Pedagogia. Três dessas participantes tem curso superior completo (Pedagogia), sendo que uma delas tem pós-graduação em psicopedagogia.

No quadro abaixo, procuramos resumir as características gerais das escolas e professoras participantes da pesquisa:

Escola	Professora	Turma	Graduação	Cursou Magistério	Cursou Pós-graduação	Tempo de experiência profissional	Cursou matérias específicas de Educação Infantil na faculdade?
A	1	Pré 5	Incompleto	Não	Não	2 anos	Não
	2	Pré 5 *	Incompleto	Não	Não	4 anos	Não
	3	Pré 4	Incompleto	Não	Não	1 ano	Sim
	4	Pré 4 *	Incompleto	Não	Não	1 ano	Não
	5	Pré 5	Incompleto	Não	Não	1 ano	Sim
B	6	Pré 5	Completo	Não	Não	2 anos	Sim
	7	Pré 4	Completo	Não	Não	1 ano	Sim
	8	Pré 5 *	Completo	Não	Sim	2 anos	Sim
	9	Pré 4	Incompleto	Não	Não	1 anos	Sim

(* Indicação de que a professora correspondente, trabalhava com duas turmas da mesma série, sendo uma pela manhã e outra pela tarde)

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

FONTE: O AUTOR (2012)

Como forma de aproximação da pesquisadora com o trabalho cotidiano das participantes, solicitou-se às professoras, acesso aos seus planejamentos semanais do primeiro semestre, que somados entre si, resultam em uma amostra de planejamentos correspondente à 290 dias letivos. O contato com esse material, permitiu coleta de informações iniciais sobre os planejamentos docentes, especialmente no que tange ao trabalho com linguagem oral. Foi realizada uma análise dos objetivos, conteúdos e propostas de atividade registradas ali registradas.

Nesse contexto, outro material relevante a ser trazido para análise seria a avaliação, pois poderia nos fornecer mais indicativos sobre como o docente enxerga a oralidade. Esse material avaliativo consiste em uma planilha de descritores de aprendizagem, cuja elaboração não envolveu as professoras participantes (foi elaborada pela administração pedagógica da rede) sendo, portanto, inadequado como fonte de pesquisa sobre o olhar dessas no tocante ao que se deve avaliar em termos de Linguagem Oral. Assim, descartamos a avaliação desse material, por não revelar aspectos da intencionalidade ou consciência das participantes quanto ao ensino da Linguagem Oral.

Sendo assim, foi possível analisar os seguintes aspectos nos materiais disponibilizados: 1. A presença da linguagem oral nas intenções docentes retratadas nos objetivos estabelecidos. 2. As propostas de atividades em relação aos objetivos descritos. 3. A linguagem oral nas propostas de atividades.

A partir dessa análise, iniciamos o planejamento da segunda etapa da pesquisa, organizada em cinco encontros presenciais com as nove professoras participantes. Os cinco encontros tiveram duas horas de duração e ocorreram em cinco noites, sendo as duas primeiras reuniões numa semana (03 e 04/08/2011) e as outras três, na quinzena seguinte (15, 16 e 17/08/2011). Escolhemos essa distribuição entre os encontros, para que houvesse algum intervalo de tempo que permitisse às professoras, observarem em sua prática docente relações com os temas discutidos.

Após a análise dos planejamentos, partimos para a elaboração de um projeto de formação na área de linguagem oral com as professoras participantes, constituído de cinco encontros.

Tomamos o cuidado de não condescender com a ingenuidade de que trata Freire (1997), nos considerando detentores de fórmulas mágicas. Ao contrário, nossa intenção foi promover espaço de reflexão e diálogo com os docentes sobre a questão da linguagem oral. Oportunizando, através de suporte teórico adequado, a construção coletiva de estratégias para a linguagem oral.

Diante das conclusões e inquietações que se levantaram a partir da análise dos planejamentos, elaboramos o primeiro encontro, com a intenção de instigar o grupo de professoras a refletirem sobre as próprias concepções de

desenvolvimento da linguagem oral. A atividade iniciou com um espaço de tempo durante o qual as professoras puderam relatar suas ideias sobre a aquisição da fala seguido de uma exposição dialogada do conteúdo, feita pela pesquisadora, sobre a importância do desenvolvimento da oralidade. Esse primeiro passo mostrou-se importante, para conhecermos as hipóteses iniciais das participantes, como dados iniciais para o planejamento das ações a serem desenvolvidas e para o processo de envolvimento das próprias professoras.

Ainda nesse primeiro encontro, apresentamos o vídeo: "Baby, It's You" (KLEIN E HEICKMAN, 1994), que mostra exemplos evolutivos de fala de bebês e de crianças pequenas, em variadas situações do cotidiano infantil. As cenas do filme são acompanhadas de narração sobre o desenvolvimento da linguagem oral na criança. Procuramos, a partir desse vídeo, promover reflexões iniciais sobre a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral.

Com base na revisão bibliográfica aqui apresentada (Capítulo 2) e referindo-nos também aos RCNEI (1998), que foi disponibilizado para as participantes, procuramos enfatizar o desenvolvimento da linguagem oral como um processo gradativo de construções da criança em contato com diversas formas de linguagem falada.

No segundo encontro, organizamos um debate com as professoras sobre fatores de aprendizagem que consideravam mais relevantes no contexto escolar. Em seguida, discutimos a importância do trabalho docente voltado à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil em oposição à perspectiva tradicional, que conforme Mizukami (1986), focalizam-se nas instruções e ensinamentos do professor. Foi nossa intenção, desestabilizar possíveis hipóteses das participantes, quanto às expectativas de nesse projeto, adquirirem "receitas mágicas" para a prática cotidiana, incentivando ainda, reflexões ligadas à perspectiva interacionista da aprendizagem como trata Becker (2009).

Sendo assim, com base em Piaget (1986), apresentamos os quatro fatores de aprendizagem, pois a nosso ver, serviriam de base para discussões sobre a aprendizagem e desenvolvimento da fala como processo individual, gradativo, que depende da condição biológica do sujeito, da ação do sujeito sobre o objeto, da interação entre os iguais e da transmissão do adulto, e dos processos de equilíbrio.

Para o terceiro, quarto e quinto encontros, nossos objetivos norteadores foram; (1) discutir sobre o papel docente quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, enquanto modelador e organizador de atividades que viabilizem e acompanhem o desenvolvimento infantil (Buenos Aires 2000, Bonetti 2004, Kramer, 1991); (2) exemplificar possibilidades e orientações para o trabalho com linguagem oral na educação infantil em termos de referenciais curriculares, pois essa seria uma maneira de aproximar o conhecimento teórico aos modos de aplicação na prática escolar; (3) apresentar e disponibilizar dados sobre a aprendizagem da linguagem oral, como proposto nos RCNEI (1998) e no Currículo de Buenos Aires (2000). (4) promover a construção de estratégias coletivas, que exemplificassem modos de trabalho docente com linguagem oral na Educação Infantil.

Nesses três últimos encontros, disponibilizamos às participantes, uma tradução nossa, da parte de linguagem oral do Currículo de Buenos Aires (2000) (Apêndice 5). Com a leitura e diálogo sobre esse material e sobre os RCNEI, propusemos a elaboração coletiva de estratégias para o trabalho com linguagem oral na Educação Infantil.

Utilizamos como norteadores dessa construção coletiva, os objetivos e blocos de linguagem oral listados no referencial de Buenos Aires, que são: (1) Falar e escutar em contextos interpessoais; (2) Falar e escutar em contextos de instrução; (3) Falar e escutar em contextos normativos; (4) Falar e escutar em contextos imaginativos. A produção coletiva entre as participantes resultou no material que consta no apêndice 6 e representa algumas atividades vistas pelas professoras, como possíveis de serem inseridas em seu cotidiano de ensino.

Tendo decorrido dois meses depois dos encontros presenciais, realizamos observação durante dois dias de aula de três professoras participantes, com o objetivo de identificar possíveis relações entre os encontros sobre linguagem oral e a prática docente. Solicitamos à escola, bem como às professoras envolvidas, permissão para a realização dessa etapa da pesquisa, certificando-as de que era livre seu consentimento para entrarmos em sala de aula e observar o desenvolvimento de algumas de suas aulas.

Assistimos às aulas das turmas das professoras 2, 3 e 4 da escola "A". A escolha entre as escolas foi aleatória e a indicação das professoras ficou à

cargo da coordenadora dessa escola, que ao entrar em contato com as professoras, verificou a disposição das mesmas em participarem dessa etapa da pesquisa.

Coletamos dados de três manhãs de aula da professora 2, uma tarde de aula da professora 3 e duas tardes de aula da professora 4. Antes de entrar em sala de aula, confirmarmos, em conversa particular, com cada professora, se era livre sua participação e se sentia-se suficientemente a vontade com a situação.

A coleta de dados nas salas de aula foi realizada pela pesquisadora, que organizou a observação das aulas, a partir dos próprios tópicos discutidos nos encontros com as professoras. Dessa forma as atividades propostas pelas docentes foram registradas em material de forma confidencial. Registrou-se atentamente também, procedimentos de rotina e atitudes das professoras em relação ao diálogo com as crianças e entre os próprios alunos.

Com base no Currículo de Buenos Aires (2000), material utilizando durante a intervenção com as professoras, a observação das aulas pela pesquisadora foi estruturada a partir dos seguintes tópicos:

Tópico Geral	Critério Específico
1- Tipos de atividade de oralidade desenvolvidas:	a) Promovem diferentes atividades de oralidade, abrangendo diferentes gêneros?
	b) Envolvem rotinas de interação através da oralidade; saudações, despedidas ou outras?
	c) Promovem algum tipo de aprendizagem interativa, que incentive a interação entre as crianças na resolução de situações?
2- Em termos de atitudes do profissional, em seu próprio comportamento e discurso, o professor:	a) Modela, resignifica a fala das crianças, permitindo que os momentos de diálogo se constituam como tal?
	b) Estabelece um clima de confiança ou respeito mútuo no que se refere à fala das crianças?
	c) Propõe temas de conversa que realmente interessam e envolvem as crianças?

QUADRO 2 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

FONTE: O AUTOR (2012)

Os mesmos tópicos, direcionam a apresentação dos resultados a constar no próximo capítulo.

Com o registro dos aspectos observados nas aulas, a pesquisadora realizou uma síntese, que foi apresentada às respectivas professoras numa entrevista posterior.

Na semana seguinte à coleta de dados nas aulas dessas três participantes, a pesquisadora realizou entrevistas com as nove professoras que participaram dos encontros de formação sobre linguagem oral, para verificar possíveis efeitos dos mesmos no discurso docente. No caso das três participantes, foi possível constatar não apenas o discurso docente, mas compará-lo com a prática observada pela pesquisadora. As entrevistas constituíram-se como a quarta etapa dessa pesquisa, que com a permissão das participantes (Modelo de termo de aceite no apêndice 4), foram gravadas em áudio.

Organizamos um roteiro para essas entrevistas, conforme o apêndice 2 e 3. As perguntas foram divididas em duas etapas, sendo que na primeira, indagamos sobre a formação e experiência profissional das professoras. Essas questões iniciais nos auxiliaram a caracterizar as profissionais, mas também permitiram preparar o ambiente para as questões seguintes. Ou seja, iniciamos com perguntas mais gerais, para depois envolvermos perguntas específicas quanto ao trabalho das docentes com desenvolvimento da linguagem oral, procurando deixar as entrevistadas à vontade para expressar suas impressões e ideias. Nas perguntas subsequentes, envolvermos questões ligadas ao planejamento do professor quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem oral e sobre a influência dos encontros sobre suas concepções a respeito do desenvolvimento da linguagem oral dos alunos.

No início de cada entrevista, procuramos desenvolver um clima confortável às participantes, com perguntas mais informais e agradecimentos pela participação de cada professora. Relembrou-se às participantes, que todas as falas seriam gravadas para melhor registro dos dados, confirmando que tais dados seriam tratados com sigilo e somente a partir do consentimento de cada participante seria divulgado no presente trabalho.

No caso das três professoras participantes da coleta de campo, acrescentou-se à entrevista, perguntas quanto às atividades observadas pela

pesquisadora em suas classes. Como se pode conferir no apêndice 3, a partir dos registros das aulas observadas, a pesquisadora perguntou às participantes suas intenções com as propostas didáticas observadas e sobre o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos nas atividades.

Em suma, a pesquisa empírica a que nos propusemos, constituiu-se de quatro etapas distintas, descritas no quadro abaixo, estando a primeira etapa em destaque, como forma de diferenciar os momentos anteriores e posteriores aos encontros sobre linguagem oral com as participantes:

	Etapas	Objetivo Principal
1	Análise dos planejamentos	Levantamento sobre a proposta das professoras quanto ao desenvolvimento da oralidade nas propostas didáticas.
2	Encontros presenciais	Instrumentalizar o docente quanto à importância e possibilidades de trabalho com oralidade na Educação Infantil.
3	Coleta de dados em sala de aula	Verificar possíveis efeitos dos encontros realizados na segunda etapa na prática docente.
4	Entrevistas	Verificar no discurso docente, concepções sobre o trabalho com oralidade na Educação Infantil.

QUADRO 3 - ETAPAS DA PESQUISA

FONTE: O AUTOR (2012)

Essas quatro etapas nos auxiliaram a analisar as concepções sobre linguagem oral infantil das participantes, pois através delas foi possível identificar: 1) As propostas didáticas das participantes com relação ao desenvolvimento da linguagem oral antes dos encontros sobre o tema. 2) Algumas de suas ideias a respeito do desenvolvimento da linguagem oral, sendo essas refletidas na produção desenvolvida durante os encontros presenciais. 3) A transposição didática realizada por três participantes, entre o estudo sobre linguagem oral no desenvolvimento da criança e a atuação em sala de aula no que tange à linguagem oral. 4) O discurso docente sobre o desenvolvimento da linguagem oral em relação às propostas pedagógicas observadas pela pesquisadora.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, apresentamos os dados obtidos através dos procedimentos utilizados e descritos no capítulo 3. Para tanto, seguimos a sequência das etapas desenvolvidas, procurando explicitar os elementos que subsidiam a posterior discussão de dados e conclusões de pesquisa.

4. 1. ANÁLISE DE PLANEJAMENTOS

Para análise dos planejamentos, partimos do entendimento de que a ausência de atividades planejadas por escrito que contemplem a oralidade serve como indicativo primário, mas não constitui prova de que o docente não trabalha intencionalmente nessa área. Por outro lado, mais significativo do que a ausência, a presença de atividades planejadas no tocante à oralidade seria indício de que essa área é vista, pelo docente, como relevante para o desenvolvimento infantil. Em outras palavras, através do planejamento escrito, poderíamos verificar, se a linguagem oral era, para as professoras, uma área de ensino entendida como suficientemente importante, a ponto de merecer um tratamento formal concretizado no preparo de atividades indicadas no planejamento escrito.

Entendemos também que um panorama inicial do espaço dedicado ao trabalho intencional com linguagem oral no planejamento docente, nos forneceria elementos para o planejamento das fases subsequentes da pesquisa empírica a que nos propusemos.

Vale lembrar que essa foi a primeira etapa da pesquisa, sendo realizada antes dos encontros de intervenção com as professoras. Iniciamos a análise de planejamentos com o objetivo de identificar a presença da linguagem oral nas atividades propostas pelas professoras.

Os planejamentos nos foram disponibilizados por todas as participantes. As professoras são incentivadas pelas escolas envolvidas, a realizarem os planejamentos semanais em grupo, de acordo com a turma em que trabalham. Dessa forma, as professoras da escola "A" que trabalham com Pré 4, fazem o planejamento semanal juntas, e assim sucessivamente, como no quadro abaixo (quadro 4).

Com os planejamentos em mãos, percebemos que muitas vezes, as atividades são registradas pelas professoras sem a indicação de objetivos respectivos. Entre os planejamentos disponibilizados, os que não descreviam objetivos, apresentavam apenas procedimentos gerais e atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Além disso, algumas atividades apareciam com indicação do eixo de ensino linguagem oral e escrita, porém referiam-se a propostas que somente trabalhavam a linguagem escrita. Deveríamos assim, levar em conta a questão: que critérios utilizar para constatar ou não a presença da oralidade nos planejamentos analisados?

Resolvemos considerar como dados relevantes: (1) a ocorrência de atividades relacionadas a objetivos de linguagem oral; (2) a ocorrência de atividades ligadas à aprendizagem da linguagem oral, mesmo que sem menção explícita de objetivos ligados a essa área do ensino.

Para melhor compreensão dos dados, caracterizamos os grupos de professoras que realizam os planejamentos na tabela abaixo:

	Escola	Turma:	Professoras que planejam juntas:
Grupo 1	A	Pré 4	Professora 3 e 4.
Grupo 2	A	Pré 5	Professora 1, 2 e 5.
Grupo 3	B	Pré 4	Professora 7 e 9.
Grupo 4	B	Pré 5	Professora 6 e 8.

QUADRO 4 - CARACTERIZAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS ANALISADOS

FONTE: O AUTOR (2012)

Na análise que realizamos dos objetivos registrados nos planejamentos, verificamos que na maioria dos casos, os objetivos não contemplam todas as áreas do desenvolvimento infantil que são abordadas nas propostas de atividades das aulas. Além disso, relacionado à linguagem oral, não encontramos menção de nenhum objetivo.

Sendo assim, organizamos e tabulamos as atividades relacionadas à aprendizagem da linguagem oral, indicando uma breve descrição da atividade e a incidência da mesma em relação à quantidade de semanas de planejamento analisadas. Incluímos também, informações à respeito da presença de objetivos de quaisquer áreas do ensino nos planejamentos, ressaltando a ocorrência de objetivos de linguagem oral. Os resultados estão descritos no quadro a seguir:

Grupo 1: Escola "A" - Professoras de Pré 4	
16 semanas de planejamento analisadas = 80 dias	
16 semanas com objetivos descritos	Nenhum objetivo para linguagem oral
Descrição da Atividade:	Ocorrência:
Rodas de conversa	14 vezes
Adivinhas	1 vez
Grupo 2: Escola "A" - Professoras de Pré 5	
15 semanas de planejamento analisadas = 75 dias	
15 semanas com objetivos descritos	Nenhum objetivo para linguagem oral
Descrição da Atividade:	Ocorrência:
Trava-línguas	1 vez
Rodas de conversa	2 vezes
Grupo 3: Escola "B"- Professoras de Pré 4	
10 semanas de planejamento analisadas = 50 dias	
3 semanas com objetivos descritos	Nenhum objetivo para linguagem oral
Descrição da Atividade	Ocorrência
Conversas informais sobre temas	6 vezes
Rimas	1 vez
Parlendas	2 vezes
Grupo 4: Escola "B"- Professoras de Pré 5	
17 semanas de planejamento analisadas = 85 dias	
5 semanas com objetivos descritos	Nenhum objetivo para linguagem oral
Descrição da Atividade	Ocorrência
Trabalho com jogos verbais (trava-línguas, parlendas, adivinhas)	1 vez
Rodas de conversa	46 vezes

QUADRO 5 - DADOS COLETADOS NOS PLANEJAMENTOS DAS PARTICIPANTES

FONTE: O AUTOR (2012)

Percebemos pela leitura do quadro 5, que o momento de conversa informal em roda, é a atividade relacionada à oralidade mais frequentemente presente nos planejamentos que nos foram disponibilizados. Notamos também, que com exceção do grupo quatro, a roda de conversa é mencionada no planejamento em frequência menor do que uma vez por semana. Outras atividades que surgiram esporadicamente foram jogos verbais, como: trava-línguas, parlendas e adivinhas.

Apesar de constituírem apenas indicativos parciais e incipientes, os resultados da análise dos planejamentos contribuíram para a elaboração das estratégias a serem desenvolvidas nos encontros sobre linguagem oral com o grupo de participantes.

4.2. ENCONTROS SOBRE LINGUAGEM ORAL

Os cinco encontros sobre linguagem oral que desenvolvemos com as professoras foram propostos como um espaço para que as participantes tivessem um contato inicial com conteúdos e materiais sobre essa temática e ainda pudessem repensar e elaborar ideias para possíveis práticas com linguagem oral na Educação Infantil.

Mesmo que de modo geral o objetivo possa ter sido alcançado, repensamos alguns aspectos da nossa intervenção, pois após o percurso de estudos da pesquisadora nessa pesquisa de mestrado e perante a experiência da própria imersão em campo, nossa visão pode ser ampliada. Tais considerações são, a nosso ver enriquecedoras, pois nos reportam à possíveis desdobramentos dessa pesquisa, enriquecem a própria prática da pesquisadora enquanto assessora pedagógica, e ainda contribuem para nossa visão de pesquisa com professores.

Mesmo não considerando a formação continuada como espaço de transmissão de conhecimentos ao professor, primeiramente repensamos o conteúdo abordado. A nosso ver, as sequências didáticas (Schneuwly *et al.* 2004) os modelos de linguagem (Halliday, 1975), o papel simbólico do faz-de-conta (Vigotsky, 2007 e Bruner, 1983 e 1991), entre outros, poderiam acrescentar outras perspectivas, enriquecendo os estudos e reflexões desenvolvidos com as participantes. Essas perspectivas provavelmente poderiam ter sido organizadas e desenvolvidas de forma integrada com outros objetivos que tivemos, tais como, o de desenvolver análises e reflexões sobre abordagens no ensino e de trabalho com os fatores de aprendizagem de Piaget (1986). Dessa forma, o espaço de tempo que foi dedicado para o trabalho com abordagens no ensino e fatores de aprendizagem - como no segundo encontro - poderia ser enriquecido.

Para a atividade de produção de estratégias de ensino da Linguagem Oral pelo grupo de participantes (conforme apêndice 6), nosso objetivo era que ao envolverem-se na produção coletiva, as professoras pudessem refletir sobre o material proposto como base de estudo (Apêndice 5), elaborando estratégias que considerassem viáveis e adequadas ao seu contexto de sala de aula. Nessa atividade, a nosso ver, as participantes tiveram oportunidade de troca de

experiências, pontos de vista e ainda, organização de ideias quanto ao trabalho com linguagem oral na Educação Infantil.

O resultado obtido (apêndice 6), embora pudesse ser mais explorado se tivéssemos mais tempo de trabalho com as professoras, demonstra que as participantes criaram exemplos de atividades e atitudes relevantes para o seu próprio contexto de trabalho com linguagem oral na Educação Infantil, pois se colocadas em prática pelas participantes, poderiam representar um trabalho qualitativamente superior ao que encontramos na primeira etapa de pesquisa, ou seja, nos planejamentos das participantes antes do projeto de intervenção.

Como o parâmetro dessa produção foi o Referencial de Buenos Aires (2000), podemos analisar os resultados tendo em vista dois enfoques desse material: 1) As atitudes do professor como pivô da interlocução e administrador dos espaços para fala no ambiente de sala de aula. 2) O papel do professor como organizador de atividades de ensino voltadas à linguagem oral.

Encontramos na produção das participantes, menções relevantes sobre as atitudes do professor enquanto pivô da interlocução e administrador dos espaços para fala, como pode-se verificar em algumas expressões do texto das participantes, tais como: promover, permitir, incentivar, solicitar e instigar.

No sentido de conceber o papel de organização de atividades de linguagem oral, pode-se perceber na produção das professoras, iniciativas de: preparar, propor, elaborar, introduzir, promover e programar determinadas atividades para que as crianças estejam envolvidas em situações de uso qualitativo da linguagem oral.

Podemos analisar ainda, a menção de "Falar e Escutar" que constam nos quatro blocos de trabalho com linguagem oral do Currículo de Buenos Aires. Na produção das participantes, a atenção com a atitude de escuta e interlocução por parte do aluno foi pouco mencionada e em um dos tópicos (Falar e escutar em contextos interpessoais), foi omitida. De outra forma, no Currículo de Buenos Aires, alguns afazeres do ouvinte são: atender, seguir a linha de conversação, prestar atenção, escutar, responder, entre outros.

Também observamos na produção realizada pelo grupo de participantes, que a proporção entre as atividades de relatar e narrar, que é maior do que as habilidades de argumentação, exposição e descrição de ações. Mesmo que não possamos considerar essa pequena amostra como

retrato exato das concepções das professoras participantes, percebemos indícios de que as habilidades de argumentação, exposição e descrição das ações pode ser menos valorizada entre o grupo de participantes.

A nosso ver, além de relacionadas à concepção de desenvolvimento da linguagem oral da criança, a valorização da argumentação pela criança, envolve considerar a criança como autônoma, com ideias constituídas de; razão, formulações lógicas e raciocínio relevante. De modo semelhante, os poucos exemplos nessa produção que consideram a criança capaz de expor ideias e pesquisas, parecem requer a compreensão que a criança é capaz de assumir a palavra em público expondo; situações vividas, pesquisas realizadas pela turma, sínteses de ideias, entre outras. Vislumbramos nesse sentido, a relação entre as concepções de linguagem oral e concepções de infância das participantes.

Quanto a pequena amostra de propostas que envolvessem descrição das ações, podemos inferir que possivelmente as participantes não se deram conta da importância das atividades voltadas à instruções e prescrições por parte das crianças, mesmo que um dos blocos do Currículo de Buenos Aires seja intitulado "Falar e escutar em contextos normativos". Também nesse aspecto, refletimos sobre a proposta de conteúdos que organizamos, supondo que possivelmente, um trabalho integrado entre o domínio do "descrever as ações" e Vigotsky (2007) no que tange às relações entre: fala e ação, pensamento e linguagem da criança, poderiam alucidar a importância desse aspecto para as participantes.

Ainda quanto às habilidades de narrar ou relatar, verifica-se que as participantes enfatizaram mais a narração e relatos de fatos cotidianos, vivenciados espontaneamente pelas crianças em detrimento de, narração ou relatos sobre gêneros mais formais, tais como: contos, histórias, fábulas, adivinhas, notícias, biografias.

As razões para essas ausências não tivemos como precisar, podemos apenas elaborar algumas questões. Teriam as participantes considerado o aspecto da escuta como implícito nas propostas? Teriam preocupado-se mais com o aspecto da fala das crianças? Ou essa ausência estaria relacionada à concepção de desenvolvimento da linguagem oral relacionada à repetição e acúmulo de vocabulário?

Se o tempo e contexto de intervenção tivesse nos permitido trabalhar detalhadamente com outros conteúdos, como por exemplo os que já comentamos; os gêneros orais, as funções da linguagem e as sequências didáticas, poderíamos na própria intervenção, aprofundar a análise dessa produção contemplando os aspectos aqui mencionados. Tais atividades, possivelmente auxiliariam o próprio grupo de participantes a aperfeiçoar sua produção, verificando possíveis lacunas, dando-lhes referenciais de análise e controle da própria prática com linguagem oral.

Consideramos ainda que, a reorganização do trabalho pedagógico - nesse caso com a linguagem oral - demanda três competências fundamentais da ação docente: 1) O saber: a concepção, ideia, conhecimento sobre o processo de linguagem oral; 2) O saber-fazer: no sentido de redimensionar e repensar a ação desenvolvida na área; 3) O fazer: no sentido de planejar e executar uma situação de aprendizagem adequada, sabendo explicar e justificar sua ação.

Numa possível reestruturação desses encontros, gostaríamos ainda de dedicar mais espaço para reflexões sobre o papel da linguagem oral enquanto instrumento de transformação pessoal e social da criança. Percebemos que reflexões e debates nesse sentido, integradas à concepção de criança como capaz de pensar e agir criticamente poderiam também contribuir com a formação de professores.

4. 3. A PESQUISADORA EM SALA DE AULA

Dois meses depois dos encontros de formação com as professoras, fomos à sala de aula de algumas participantes. Nossa intenção era observar alguns dias de aula, de forma a verificar se encontraríamos a prática de alguma das atividades elaboradas pelo grupo durante a intervenção, ou ainda algum outro tipo de atividade intencionalmente voltada à linguagem oral.

Assistimos três dias de aula numa das escolas envolvidas, e observamos atividades nas classes de três professoras. Além de investigar possíveis atividades específicas para o desenvolvimento da linguagem oral, ao assistir as aulas, empregando como instrumento de coleta os descritores contidos no Currículo de Buenos Aires (2000), procuramos observar aspectos

que dizem respeito às atitudes do profissional, verificando se em seu próprio comportamento e discurso com as crianças, o professor: (1) modela, resignifica a fala das crianças, permitindo que os momentos de diálogo se constituam como tal. (2) estabelece um clima de confiança ou respeito mútuo no que se refere à fala das crianças. (3) propõe temas de conversa que realmente interessam e envolvem as crianças.

Para não inferir conclusões equivocadas, utilizaremos os dados das entrevistas com as professoras participantes dessa etapa de pesquisa, como complementação dos dados que apresentaremos a seguir. Por esse motivo, por ora, nos restringiremos a relatar os dados mais relevantes da observação das aulas das participantes (a sequência de todas as atividades observadas consta no apêndice 8). As situações a que nos referiremos a seguir, serão, portanto, integradas, nas análises posteriores, aos relatos das entrevistas.

4.3.1. Resumo da tomada de notas da observação das aulas da professora 2

Escola A - Turma de 5 anos com 12 alunos.

Na turma da professora 2, observamos três manhãs consecutivas de aula, sendo que no primeiro dia, assistimos a três horas de aula. Antes do intervalo desse primeiro dia, assistimos ao desenvolvimento de duas atividades relacionadas a meios de transporte e suas características, bem como a pintura de um carrinho de papelão que seria utilizado pelas crianças posteriormente. Uma atividade havia sido desenvolvida antes da chegada da pesquisadora na classe e conforme a descrição da professora, uma história de fundo moral foi contada às crianças.

O lanche foi realizado em sala de aula, com a orientação da professora e depois as crianças saíram para o recreio. Depois do recreio, foram desenvolvidas atividades relativas à: apreciação e apresentação de interesses das crianças em livros (sobre meios de transporte) que lhe foram entregues, letras do alfabeto, explicação da tarefa de casa, ensaio de músicas para apresentação em um programa da escola e parque. Enquanto as crianças

brincavam no pátio, a professora chamava alguns para ensaiarem as "falas" para apresentação no referido programa.

No segundo dia de aula, assistimos 4 horas de aula, desde a abertura até o encerramento das aulas da turma. Antes do intervalo para o lanche, foram desenvolvidas atividades de: pintura do carrinho de papelão, contação de história no tapete, comparação de quantidades, modelagem com massinha.

Em seguida, houve um período para o lanche e outro para o recreio. Depois, a professora conduziu e acompanhou as crianças numa aula no auditório da escola. Essa aula era sobre reciclagem de lixo e foi organizada pela coordenação pedagógica da escola. De volta à sala, a professora explica o significado de alguns sinais de trânsito e vai ao pátio com a turma, onde desenvolve uma brincadeira sobre trânsito com as crianças.

No terceiro dia, assistimos uma hora de aula apenas, pois os demais horários eram de aulas com outras professoras, que não a professora titular. Nesse dia, assistimos à abertura das aulas, que ocorreu em roda. A professora fez a leitura de um texto de fundo moral, comentou-o posteriormente e orou com as crianças. Em seguida, a professora utiliza um livro com cenários, pedindo que as crianças adivinhem os possíveis meios de transporte adequados aos cenários, e depois mostra-os, pois estavam escondidos em "janelinhas" de cada cenário.

Entre esses três dias, não observamos atividades voltadas diretamente à aprendizagem da linguagem oral, mas algumas situações nos chamaram atenção por estarem envolvidas com nosso foco de estudo:

Situação 1: No primeiro dia, estavam todos os alunos sentados em roda com a professora, no tapete da sala. A professora propôs uma brincadeira em que, escondia atrás de si, um brinquedo que representava um meio de transporte (ex: moto, carrinho, barco, etc.) Em seguida, falava uma palavra relacionada ao meio de transporte escondido, para que as crianças descobrissem qual meio de transporte a professora tinha nas mãos.

Situação 2: Ainda no primeiro dia, com a turma em roda, a professora distribuiu livros infantis sobre meios de transporte, um para cada criança. A professora pediu que as crianças manuseassem os livros e observassem algo interessante para mostrar à classe. Depois de alguns minutos, a professora indicou um aluno por vez, para mencionar o que lhe interessou no livro que

recebeu. Os alunos comentaram brevemente o que gostaram nos seus livros, sendo que: em um caso, a professora perguntou o porquê da observação da criança, noutro caso, uma outra criança disse que iria contar uma história e a professora permitiu, e em um outro caso, auxiliou uma das crianças a comentar com a turma a imagem que lhe chamou à atenção. Quando todos os alunos terminaram de comentar os livros, a professora pediu que encontrassem meios de transporte nos respectivos livros, ao que as crianças rapidamente responderam: " - Achei um carro!", " - Achei uma bicicleta!", etc. Em seguida, a professora comentou os meios de transporte encontrados pelos alunos e encerrou a atividade recolhendo os livros.

Situação 3: Durante a atividade descrita acima, uma das crianças disse que não gostou do livro que recebeu e que queria o livro do colega. A professora respondeu dizendo que todos deviam ficar com os livros distribuídos e depois da atividade poderiam trocar entre si para ver o outro livro. A criança que havia se desagrado do livro recebido, saiu da roda e se escondeu embaixo da mesa da professora, permanecendo lá até o final da atividade. Depois de ter iniciado nova atividade com a turma, a professora foi ao encontro do aluno escondido em baixo da sua mesa e disse-lhe que devia sair de lá para participar com os colegas da outra atividade. Com certa resistência, o aluno obedeceu a recomendação da professora, foi para junto dos colegas, mas permaneceu calado, sem participar da nova atividade proposta.

Situação 4: No final das aulas do primeiro dia, a professora aproveitou o horário de brincadeiras livres no parque, para ensaiar algumas falas com determinados alunos, pois iriam participar de um programa na escola. A professora chamou aos poucos cada participante, ajudando-os a falarem ou ensaiarem suas respectivas partes de fala no programa.

Situação 5: No segundo dia, ocorreu um desentendimento entre dois alunos, que ao procurarem ajuda da professora, receberam orientação dela para pedirem desculpas um ao outro e se abraçarem.

Situação 6: Em outro momento do segundo dia, notamos que ocorria uma discussão espontânea, uma tentativa de deliberação informal entre várias crianças, sobre o que poderia ser feito para que todos levassem para casa, em dias alternados, um carrinho de papelão que estava sendo pintado pela turma. A professora não aproveitou esse momento para explorar elementos de

linguagem oral, tais como, exposição de opinião, argumentação e deliberação informal.

Situação 7: A professora diz aos alunos que vão ensaiar as músicas do programa a ser apresentado pela turma. Em seguida, a professora começa a falar sobre uma atividade de tarefa de casa, explicando como deverá ser feita pelos alunos. Nesse momento, a professora não evidencia que está fazendo uma explicação importante, a explicação dela fica sem introdução, misturada com o anúncio de que naquele momento, iriam cantar músicas.

Situação 8: Em duas atividades desenvolvidas em roda, no primeiro e segundo dia de observação, a professora conta uma história para as crianças, sendo que em determinado momento, pára a história e pede que as crianças falem o que pensam ser possível de acontecer no desfecho. As crianças participaram, a professora não interferiu muito, mas não modelou ou resignificou as falas das crianças. Ou seja, não preocupou-se em prolongar as falas das crianças.

4.3.2. Resumo da tomada de notas da observação das aulas da professora 3

Escola A - Turma 4 anos com 18 alunos.

Com a presença da pesquisadora na escola para realizar a observação de aulas, uma das participantes, a professora 3 procurou a pesquisadora para relatar algumas experiências que teve com sua turma ao trabalhar algumas das atividades de linguagem oral elaboradas nos encontros de intervenção com as professoras. Sendo assim, perguntamos-lhe se poderíamos assistir uma tarde de aulas na sua turma, ao que ela prontamente consentiu.

Estivemos, portanto, assistindo as aulas da professora 3, em uma tarde, no período de quatro horas e meia, com intervalo de 30m para recreio dos alunos. Assistimos desde a abertura até o encerramento da tarde de aulas dessa professora. Primeiramente a professora apresentou à pesquisadora à turma, depois desenvolveu duas atividades relativas à linguagem oral. Depois destinou tempo para o lanche com as crianças em sala, seguido de meia hora para o recreio no pátio. A seguir a professora organizou um momento para higiene das crianças.

A atividade seguinte constituiu-se de brincadeiras livres no pátio, em que a professora disponibilizou algumas opções de brinquedos para as crianças. No retorno à sala, a professora encerra as aulas entregando as agendas, orando e despedindo-se das crianças.

A professora nos relatou que organizou as atividades desse dia, de forma diferente do seu costume, pois pretendia realmente apresentar à pesquisadora, alguns exemplos do que procurou desenvolver em termos de linguagem oral, depois dos encontros de formação.

Entre as atividades que assistimos na turma da professora 3, presenciamos o desenvolvimento de atividades voltadas à linguagem oral, que são descritas a seguir:

Situação 1: Quando chegamos à classe da professora 3, ela inicia nos apresentando à turma, ao que as crianças nos cumprimentaram dizendo juntas: - "Boa Tarde!".

Situação 2: Numa atividade denominada pela professora como "Hora da rádio da turma", presenciamos um momento em que as crianças contam, uns aos outros, novidades ou fatos ocorridos fora do ambiente escolar. Utilizam um microfone de brinquedo e uma cadeira escolar servindo como local de destaque, para que cada criança suba na sua vez de falar. Algumas falas das crianças nesse momento foram: - *"Vocês sabiam que eu fui numa construção, e eu vi: trator, guincho e terra?"*, - *"Eu tenho um bebezinho lá em casa!"*, - *"Não comam sorvete de pistache por que está estragado!"*, - *"Sabia, meu irmão machucou a cabeça! Colocaram um pano branco."*, - *"Eu tenho uma caixinha vermelha, que tem um fogo, que é da Hot Wheels!"* - *"Eu fui no caminhão do papai, e tinha um cavalo bravo, e tinha uma prova, uma eliminatória com dois tratores!"* No início da atividade, as crianças mais tímidas participam menos, mas aos poucos decidem participar. Sendo assim, todos participam da atividade.

Situação 3: A professora coordenou uma atividade de dramatização de uma pequena história com quatro personagens. Enquanto quatro crianças apresentavam a dramatização, as outras crianças assistiram. Ao término da dramatização desses alunos, outras crianças pediram à professora para participarem, então a professora organizou novos grupos, de quatro em quatro alunos, até restarem dois, que se somaram a outros dois alunos que já tinham

participado. Ao total, realizaram-se cinco representações da história. Cada representação durou cerca de cinco minutos e a atividade se encerrou quando todas as crianças haviam participado.

4.3.3. Resumo da tomada de notas da observação das aulas da professora 4

Escola A - Turma 4 anos com 17 alunos

Assistimos também aulas da participante 4 e estivemos observando as atividades em sua classe por duas tardes consecutivas, sendo que em cada tarde, assistimos quatro horas e meia de atividades, com um intervalo de 30m. Na primeira tarde com essa turma, presenciamos sequencialmente, atividades de: modelagem com massinha, parque, chamada cantada, contagem das crianças presentes, calendário e clima do dia. Depois a professora contou uma história. Em seguida desenvolveu uma atividade de reconhecimento de letras do alfabeto. Depois, colocou em DVD, algumas canções para que as crianças cantassem.

Em seguida, organizou o lanche, e após lancharem, as crianças foram para o recreio no pátio da escola.

Depois desse intervalo para lanche e recreio, a professora disponibilizou brinquedos para as crianças, permitindo mais meia hora de atividades livres. Em seguida, desenvolveu: uma atividade sobre sons dos meios de transporte no tapete e brincadeiras no pátio simulando situações de trânsito. De volta à sala, conduziu uma produção de texto coletivo sobre a atividade vivenciada no pátio e um desenho sobre as brincadeiras no pátio. Depois, a professora cantou com os alunos algumas músicas com DVD, explicou-lhes a tarefa de casa e encerrou a tarde de aulas.

Na segunda tarde, assistimos a abertura das aulas, que se desenvolveu através de: modelagem com massinha, organização das crianças em roda no tapete, organização do calendário e clima do dia e chamada.

Depois, a professora contou-lhes uma história e cantou algumas canções com gestos. Em seguida, a professora desenvolveu uma atividade sobre meios de transporte, pintura de um avião impresso numa folha e escrita da palavra AVIÃO na mesma folha.

Em seguida, as crianças foram conduzidas ao parque, onde brincaram livremente. Do parque, foram ao auditório da escola, e assistiram a uma palestra sobre reciclagem de lixo, sendo que tal palestra, foi organizada pela coordenação pedagógica da escola.

Dessa sequência de fatos, seguiu-se o lanche da turma, realizado em sala, e um período de recreio no pátio. Depois, as crianças foram conduzidas ao parque, onde brincaram livremente até o final do horário escolar.

Registramos abaixo, alguns aspectos relevantes observados nesses dias de aula na classe da professora 4. Tais aspectos, são base da análise e discussão de dados que apresentamos na sessão 4. e 5.

Situação 1: No primeiro dia, durante a atividade sobre trânsito, realizada no pátio, uma criança comenta com a professora que, certa vez seu pai ultrapassou o sinal vermelho. A professora lhe responde que, então, a criança precisa dizer ao pai que não se deve avançar o sinal vermelho.

Situação 2: No primeiro dia, conforme solicitado pela professora, as crianças faziam um desenho sobre a brincadeira de trânsito que haviam vivenciado. Enquanto isso a professora passava perto das carteiras das crianças verificando alguns deles e comentando como poderiam ser feitos os desenhos: - *"Isso, pinte bem bonito!"*, - *"Faça as placas para a professora ver!"*, - *"Faça um carro só aqui!"*. Uma das crianças argumentou com a professora sobre o modo de realizar o desenho dizendo: - *"Eu quero fazer assim."* E a professora responde: *"Mas eu nunca vi um assim"*.

Situação 3: Ainda no primeiro dia, enquanto as crianças assistiam um DVD musical, um aluno vai até a mesa da professora querendo lhe falar alguma coisa, mas ela não o atende. Então a criança vem até a pesquisadora e lhe conta o que queria falar para a professora.

Situação 4: No segundo dia, num determinado momento, uma criança reclamou de um colega, dizendo que machucou-a na mão. A professora responde dizendo que o referido colega "está precisando de uma conversa muito séria".

Situação 5: Notamos a professora solicitando silêncio às crianças, mesmo durante atividades que não dependiam de silêncio para sua realização. Alguns exemplos dessas situações são: durante uma atividade em que as crianças estavam colando sementes numa folha de papel, durante uma

brincadeira sobre sinais de trânsito no pátio e durante uma atividade de pintura com lápis de cor.

Situação 6: A professora reúne os alunos no tapete e lhes diz que vai contar uma história. Pede silêncio, e quando as crianças se aquietam, a professora faz perguntas sobre o calendário, tais como; "- Quem sabe que dia da semana é hoje? ", e etc.

4.4. ENTREVISTAS

Nessa etapa da pesquisa, o grupo de nove participantes da pesquisa foi subdividido em dois, sendo um, o grupo de professoras que a pesquisadora observou as aulas. A esse grupo, vamos nos referir como Grupo 2. O outro grupo, é composto pelas demais professoras participantes do projeto, cujas aulas não foram observadas, e esse grupo, aqui denominamos Grupo 1.

As entrevistas foram realizadas três meses depois dos encontros de formação que tivemos com as nove professoras. Pedimos permissão às participantes, para gravarmos nossas falas, com o objetivo de desenvolver as perguntas com maior fluência, ressaltando que tais gravações resguardariam seu anonimato. As participantes consentiram e assinaram um texto do termo de consentimento como consta no apêndice 4.

Para caracterizar os grupos e compreender um pouco da trajetória de cada professora na área do ensino, foram feitas algumas perguntas iniciais sobre a formação e experiência profissional das nove professoras participantes. Os resultados dessa parte da entrevista, estão descritos no início do capítulo 3, no quadro 1.

4.4.1. Entrevistas com as professoras do grupo 1

Escolhemos expor inicialmente aqui, as entrevistas com esse grupo de professoras (conforme o roteiro no apêndice 2), pois essas se configuraram como relatos sobre suas práticas e concepções sobre linguagem oral.

Quanto ao relato do desenvolvimento de atividades voltadas à linguagem oral nas entrevistas com o grupo 1, uma síntese das respostas das participantes encontram-se no quadro a seguir:

PARTICIPANTES	ATIVIDADES DE LINGUAGEM ORAL VERIFICADAS NOS PLANEJAMENTOS ANTES DOS ENCONTROS DE LINGUAGEM ORAL COM AS PROFESSORAS:	ATIVIDADES RELATADAS NAS ENTREVISTAS:	ATITUDES RELATADAS NAS ENTREVISTAS:
1	- Rodas de conversa com frequência de 2 vezes em 15 semanas.	- Rodas de conversa.	- Valorização das falas das crianças, ampliando o tempo de conversa.
5	- Rodas de conversa com frequência de 2 vezes em 15 semanas.	- Rodas de conversa.	- Estimula a fala e expressão dos alunos, estando atenta às falas deles.
6	- Rodas de conversa com frequência de 46 vezes em 18 semanas. - Trabalho com trava-línguas, parlendas e adivinhas, 1 vez nas 18 semanas.	- Histórias contadas pelas próprias crianças aos colegas.	- Menor preocupação em desenvolver atividades somente "no papel", passando a inserir atividades orais.
7	- Rodas de conversa com frequência de 6 vezes em 10 semanas.	- Rodas de conversa.	- Ouvir mais os alunos nas rodas de conversa.
8	- Rodas de conversa com frequência de 46 vezes em 18 semanas. - Trabalho com trava-línguas, parlendas e adivinhas, 1 vez nas 18 semanas.	- Faz-de conta.	- Incentivo ao diálogo com e entre os alunos, na resolução de conflitos e situações entre eles.
9	- Rodas de conversa com frequência de 6 vezes em 10 semanas.	- Momentos para relatos das crianças sobre fatos vividos.	- Valorização das falas dos alunos. Atenção ao desenvolvimento da linguagem oral.

QUADRO 6 - DADOS COLETADOS NOS PLANEJAMENTOS E ENTREVISTAS COM O GRUPO 1
FONTE: O AUTOR (2012)

Os relatos das professoras do grupo 1, revelam a preocupação delas em relatar-nos questões ligadas à: ouvir os alunos, perguntar aos alunos, dar oportunidade de participação através da enunciação verbal, contar histórias e brincar de faz-de-conta.

Alguns desses itens, relacionam-se com atitudes docentes necessárias à um clima favorável ao desenvolvimento das habilidades de linguagem oral das crianças como aponta o Currículo de Buenos Aires (2000).

As brincadeiras de faz-de-conta, além de encontrarem subsídios em Bruner e Vigotsky (conforme dados na revisão bibliográfica), constam no Currículo de Buenos Aires (2000) como um importante eixo de desenvolvimento das habilidades de "Falar e escutar em contextos imaginativos".

É importante também, destacar que os aspectos relatados pelas participantes relacionados à conversa, diálogo e fala das crianças, dependem da qualidade de mediação realizada pela professora. Nesse contexto, reportamo-nos novamente à necessidade de consciência e intencionalidade por parte das professoras nas propostas de ensino refletidas em seu discurso, bem como em sua prática docente.

4.4.2. Entrevistas com as professoras do grupo 2

Diante dos dados observados nas classes das professoras do grupo 2, diferenciamos a entrevista do outro grupo (conforme o roteiro no apêndice 3), para que a partir das atividades registradas pela pesquisadora, fossem relatadas pelas participantes, as intenções docentes para as referidas atividades.

Dessa forma, o roteiro dessa entrevista (apêndice 3), baseava-se em alguns princípios: 1) Apresentar as atividades às docentes para que conferissem a veracidade de possíveis lacunas por parte da observadora. 2) Com a confirmação desse primeiro aspecto, pedir indicações sobre os objetivos de cada atividade observada, pois embora de forma geral, possam ser deduzidos pela pesquisadora, poderíamos inferir erroneamente algum dos dados, e assim, consideramos importante que elas mesmas indicassem seus objetivos. 3) Quando a indicação era positiva para objetivos ligados à linguagem oral, por parte da professora, questionamos se a prática dessas atividades era habitual e se poderiam mencionar outras semelhantes já realizadas. De outro modo, nos casos em que a professora não mencionou objetivos de linguagem oral, indagamos, se na opinião da participante, houve alguma oportunidade para o desenvolvimento da linguagem oral de seus alunos naqueles dias, e se tais oportunidades eram suficientes para o desenvolvimento das habilidades relacionadas.

A descrição das entrevistas que se seguem, referem-se ao grupo 2, das professoras que tiveram suas aulas observadas pela pesquisadora, relacionando-se diretamente aos dados apresentados sobre os períodos de aulas observados pela pesquisadora.

Para maior esclarecimento dos dados, transcrevemos a entrevista completa de uma das participantes do grupo 2, como se apresenta no apêndice 7. Relatamos porém, os trechos mais relevantes das entrevistas com as três professoras, como forma de obter dados de comparação com sua prática docente, descrever suas ideias e percepções quanto ao trabalho com linguagem oral e também, destacar aspectos para discussão dos dados a ser apresentada na sessão 4. e 5.

4.4.2.1. Relatos da entrevista com a professora 2

A Professora participante 2, está cursando o terceiro ano de Pedagogia, tem quatro anos de experiência como docente na Educação Infantil.

Durante a entrevista, a participante conferiu as atividades que registramos mencionando os principais objetivos de cada uma, a pedido da pesquisadora. A professora não mencionou objetivo de linguagem oral específico para as atividades, a não ser em uma aproximação quando fez um comentário adicional a respeito do objetivo da atividade 2 do primeiro dia de observações, pois mencionou que essa atividade também ajudaria as crianças a manifestarem suas ideias.

Sendo assim, perguntamos se ela acha que ofereceu alguma oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral dos seus alunos com as atividades observadas e conferidas por ela, e de que forma. A professora respondeu positivamente, mencionando:

"Todos os momentos que eles estão ali conversando e interagindo, tá trabalhando linguagem oral. E também conhecendo novas palavras, é... vendo novas possibilidades, né? Tá trabalhando linguagem oral."

Indagamos se a professora considerava essa abordagem suficiente para o desenvolvimento da linguagem oral e a participante respondeu:

"Não. Ajuda, mas não é tudo que a gente precisa trabalhar com a linguagem oral."

Perguntamos também à professora, se ela costumava planejar as atividades que desenvolve com os alunos e se, neste planejamento, inclui atividades de linguagem oral. A professora nos respondeu que tem o hábito de planejar as atividades semanais, mas que não tinha o costume de incluir atividades específicas para linguagem oral.

Indagamos se a professora registra o desenvolvimento dos alunos no que se refere aos objetivos de linguagem oral, e ela nos respondeu que esse não é um hábito dela, mas que ao longo do ano, percebe mais facilmente o desenvolvimento das crianças.

As duas últimas perguntas feitas à professora, diziam respeito às suas concepções e prática docente, depois dos encontros de estudo sobre

linguagem oral. Perguntamos: Você acha que houve alguma mudança em sua própria concepção sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança depois dos nossos encontros? Explique. A que ela respondeu:

"Mudou, por que, você, você... eu comecei a perceber no trabalho com eles, o que que eu estava trabalhando. Eu sempre trabalhei, sempre trabalhei é... dessa forma, mas daí em consegui ver, ó, aqui tem que puxar um pouquinho, mais, tem que perguntar, tem que perguntar mais. Uma coisa que eu não fazia é perguntar pra eles assim, se eles me falavam alguma coisa: Ó, mas por quê? Eu costumava não perguntar tantos porquês igual eu faço hoje.

Mesmo parecendo redundante, perguntamos: Você acha que os encontros sobre linguagem oral que tivemos contribuíram de alguma forma com sua prática no dia a dia? Como? A professora nos respondeu:

"Sim, agente não tá perfeito, mas a gente tenta, né".

4.4.2.2. Relatos da entrevista com a professora 3

Essa professora também está cursando pedagogia, está no segundo ano de curso e tem dois anos de experiência em sala de aula, na Educação Infantil. Conforme as perguntas do roteiro de entrevista (apêndice 3), a professora conferiu as atividades que observamos (apêndice 8) e indicou os objetivos principais correspondentes. A professora mencionou na entrevista, duas atividades com objetivos voltados à aprendizagem da linguagem oral, sendo elas uma dramatização com falas individuais para as crianças e "hora da rádio" da turma. A segunda atividade, a professora disse realizar semanalmente.

Perguntamos se a professora costumava realizar atividades de linguagem oral antes dos encontros que tivemos, e ela respondeu que a dramatização sim, mas a outra atividade não. Então questionamos se ela tem desenvolvido outras atividades de linguagem oral com as crianças, e ela nos respondeu que sim. Tentou lembrar-se de algumas, mas como não o fez rapidamente, acabou comentando que procura dar atenção à linguagem oral dos alunos desde que chegam na classe, nos cumprimentos iniciais, quando as crianças lhe contam alguma coisa.

A professora comentou também, que no caso de alguns alunos mais retraídos, que não eram muito espontâneos para falar, começou a instigá-los utilizando a estratégia de ela mesma contar algo pessoal que havia lhe ocorrido naquele dia, e então, conforme a professora, estas crianças começaram a se sentir mais à vontade para contar-lhe fatos ou curiosidades. A professora mencionou ainda, que procura estar atenta ao que as crianças falam, e que procura demonstrar interesse, perguntando elementos adicionais ao fato que a criança relata, para que o aluno possa dar sequência em sua fala, como se percebe no trecho da entrevista transcrito a seguir:

"Eu acho que eu trabalho com linguagem oral desde a hora que eles entram, por que eles chegam, aí todos eles vêm me cumprimentar e me contar alguma coisa. Por que sempre que eles chegavam, eu dava iniciativa pra eles falarem. Então falava assim: - Boa tarde! Cheguei! Como é que vocês estão? iiii... Sabem, furou o pneu do meu carro! Daí sempre tinha jeito de alguém fazer um comentário, então sempre vem uma ferramenta pra eles trabalharem."
Uma abertura? (Eu pergunto)

"É, uma abertura. E toda vez que eu chego na sala então, eles vem comentar também o que aconteceu, tipo o ...(menciona o nome de um aluno)... foi agora pra Foz do Iguaçu, e todos eles eu escuto, sabe, eu nunca deixo assim tipo:

- Ah... tá, tá, tá... Toda vez que eles vêm falar, pode ser uma coisa assim bem "tolinha" sabe, mas eu, tipo:

- Ah, é? E tento abrir meu ouvido assim ao máximo ... Se eu tô muito ocupada e eles querem falar, eu peço pra esperarem um pouquinho. Eu nunca falo: - Não, eu não posso. Então por isso que eles se sentem à vontade."

Nesse momento, perguntamos à professora se ela já tinha essa postura anteriormente, desde que começou a trabalhar na Educação Infantil. Ela nos responde comentando que identifica-se com a faixa etária e gosta do trabalho com as crianças. Comenta ainda que no início do ano alguns alunos falavam baixinho e ela os ajudava a serem ouvidos pelos colegas.

Quando perguntamos à professora sobre seu planejamento, se tem o hábito de incluir as atividades de linguagem oral, ela nos explica que, como faz um planejamento mais geral em grupo, neste ela não coloca os itens de linguagem oral. De outra forma, com suas palavras relata:

"Na parte de linguagem oral, eu acabo fazendo isoladamente, né, por que elas trabalham de um jeito e eu trabalho de outro."

Então perguntamos para confirmar, se a professora chega a escrever ou registrar esses pontos específicos e ela diz:

"Eu faço em casa, tipo eu tenho um caderno lá que eu anoto."

Perguntamos ainda se a professora costuma registrar o desenvolvimento dos alunos em relação à linguagem oral, e ela diz que o faz apenas nos pareceres descritivos, e mais especialmente nos casos dos alunos com maior dificuldade nessa área do desenvolvimento.

Quanto à possíveis influências dos encontros de linguagem oral sob as concepções e práticas docentes da professora, ela nos respondeu:

"Eu acredito assim, eu percebi, que a parte de linguagem oral ajuda muito na parte do aprendizado."

Para finalizar perguntamos, se a professora acha que os encontros sobre linguagem oral que participou, contribuíram de alguma forma com sua prática no dia a dia, de que maneira? E ela nos respondeu:

"Ajudaram, por que, como eu falei, na parte de trabalhar... o que fazer com eles, tudo que eu aprendi na parte de linguagem oral dos nossos encontros, aperfeiçoou, então, por isso que eu acho importante."

A participante acrescenta ainda, que de vez em quando, volta a ler os materiais que utilizamos nos encontros de linguagem oral, e que pretende aprimorar ainda mais sua prática nesse sentido.

4.4.2.3. Relatos da entrevista com a professora 4

Essa professora está cursando o terceiro ano de Pedagogia, sendo 2011 o seu primeiro ano de experiência como professora titular em sala de aula. Seguindo a sequência de perguntas do roteiro de entrevista (apêndice 3), a professora conferiu as atividades observadas pela pesquisadora (apêndice 8) e indicou os objetivos principais para cada uma delas.

Como a participante não mencionou objetivos específicos de linguagem oral para nenhuma das atividades, perguntamos se de alguma forma ela achava que ofereceu oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral aos seus alunos naqueles dias, ao que ela nos respondeu positivamente,

mencionando atividades como: chamada, elaboração do final de uma história, texto coletivo. Perguntamos em seguida, se ela considerava essas atividades suficientes para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, e ela nos disse:

"Não sei...(pausa), sei que preciso desenvolver muito, sabe? Por que às vezes eu sinto que alguns (se referindo aos seus alunos) têm muita dificuldade de se expressar, de falar"

Essa participante costuma realizar planejamento das atividades que desenvolve com as crianças, mas quando perguntamos se ela inclui atividades específicas de linguagem oral neste, ela diz que especificamente não, mais de forma integrada à demais atividades. Ela ainda diz que tem uma das crianças que faz acompanhamento fonológico, e com essa criança faz atividades mais específicas orientadas pela profissional que atende a criança.

Quanto às possíveis influências dos encontros de linguagem oral desenvolvidos, nas concepções e práticas dessa professora, perguntamos: Você acha que houve alguma mudança em sua concepção sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança depois dos nossos encontros? Explique. A resposta da participante foi:

"Então, depois daquilo, eu tive, a gente teve bastante luzes assim, do que agente poderia fazer, até coisas que a gente fazia, né, então, mas foi, pra mim foi, ainda mais pra mim que estou começando já deu (...pensa...), você pode seguir assim, eu gostei bastante, às vezes a gente não sabia o que fazer, como fazer, até coisas que a gente já fazia e nem imaginava que poderia estar ajudando na linguagem oral deles."

Questionamos ainda: Você acha que os encontros sobre linguagem oral que tivemos contribuíram de alguma forma com sua prática no dia a dia? Como? E a professora disse:

"Ahã... até na parte de até numa conversa simples com a criança, né, ... agente conversava uma conversa normal, mas ali você já ia, ... E depois? E daí? E depois daquilo, quando um deles vinha conversar comigo eu começava a instigar eles, a me detalhar, me contar sabe?"

Numa síntese mais objetiva esses resultados, organizamos o quadro 7, indicando as atividades que nos foram possíveis constatar nos dois momentos do projeto com as professoras.

PARTICIPANTES	ATIVIDADES DE LINGUAGEM ORAL VERIFICADAS NOS PLANEJAMENTOS ANTES DA INTERVENÇÃO COM AS PROFESSORAS	ATIVIDADES INTENCIONAIS DE LINGUAGEM ORAL PRESENCIADAS EM AULA	ATITUDES INTENCIONAIS DE LINGUAGEM ORAL RELATAS NA ENTREVISTA
2	- Rodas de conversa com frequência de 2 vezes em 15 semanas.	- Nenhuma específica	- Valoriza mais as falas das crianças e procura promover meios de diálogo e expressão das crianças.
4	- Rodas de conversa frequência: 14 vezes em 16 semanas.	- Nenhuma específica	- Procura instigar mais as crianças a falarem.
3	- Rodas de conversa frequência: 14 vezes em 16 semanas.	- Dramatização com papéis e falas distribuídos entre os personagens. - "Hora da rádio da turma".	- Atenção à fala das crianças, procurando instigá-los a se expressarem. - Envolvimento com as crianças, valorizando suas falas.

QUADRO 7 - DADOS COLETADOS NOS PLANEJAMENTOS E ENTREVISTAS COM O GRUPO 2

FONTE: O AUTOR (2012)

Os resultados das entrevistas com as professoras do grupo 2, revelam-nos que em apenas um dos casos observados em aula, ocorreram iniciativas e aplicação de atividades intencionais desenvolvidas para o aprendizado da linguagem oral. Pela entrevista com a professora 3, percebemos porém, que a inserção das referidas atividades, está atrelada, de certa forma, ao reconhecimento da importância do desenvolvimento da fala por parte da criança, mas também à postura aberta ao diálogo com as crianças que essa participante já desenvolvia antes do projeto de intervenção. Nota-se ainda, que entre as professoras da escola A, esta é a única participante que já obteve créditos na faculdade, referentes à matérias específicas da Educação Infantil.

Destacamos também, que as atividades e procedimentos de ensino da linguagem oral desenvolvidos pela professora, encontram suporte tanto no material discutido e desenvolvido no projeto de intervenção, quanto em Bruner e Vigotsky, (BRUNER, 1983, 1991; VIGOTSKY, 2007) quando tratam do papel das brincadeiras imaginárias no desenvolvimento da criança.

Quanto às demais participantes, queremos brevemente confirmar aqui, nossa ideia de que a consciência docente sobre a importância do desenvolvimento da linguagem oral é um processo gradativo, mas essa consciência, somada ao conhecimento dos objetivos para a faixa etária envolvida e à intencionalidade docente no processo ensino-aprendizagem, são fatores essenciais do trabalho com linguagem oral na Educação Infantil. Dessa forma, a qualidade dos diálogos, interações e falas envolvidas no contexto escolar da Educação Infantil, depende da intencionalidade docente, que fica

evidente na proposição de estratégias ou atividades específicas para a aprendizagem da linguagem oral.

Notamos ainda, a necessidade de o docente perceber oportunidades espontâneas para o trabalho com a oralidade, modelando e reorganizando-as de forma intencionalmente voltada à linguagem oral.

4.5. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

Pretendemos a seguir, tratar dos aspectos observados nas salas de aula das participantes 2, 3 e 4, comparando-os com as respectivas entrevistas dessas professoras. Retomamos também, alguns dados gerais para que possam ser integrados ao contexto das informações obtidas em cada caso.

Para as análises dos dados obtidos nas falas das professoras, vamos nos reportar aos tópicos do Currículo de Buenos Aires, que foram parte do nosso roteiro de observação. Também analisamos o discurso das participantes e alguns eventos observados nas aulas, como indícios das concepções epistemológicas docentes, na perspectiva de Becker (2009).

Para esse autor, o posicionamento epistemológico docente (mesmo que inconsciente), pode ser classificado entre tendências empiristas, aprioristas ou construtivistas, ou ainda, refletirem uma inconstância nesse sentido. Na concepção empirista, a origem do conhecimento é atribuída às experiências sensoriais, que atuam como impressões diretas ao indivíduo. Há por isso, centralização da aprendizagem como recepção de conhecimentos, que no contexto escolar, recai em centralização da figura do professor. No apriorismo, fatores *a priori* (inatos ou de maturação) são condição de possibilidade de conhecimento. Sendo assim, o conhecimento é fruto exclusivo do sujeito e o meio não participa desse processo. Na concepção construtivista, a aquisição do conhecimento não é atribuída apenas, nem ao sujeito, nem ao objeto, mas sim, à atividade do sujeito sobre o objeto.

Norteando as análises que se seguem, tomamos por base também, o referencial bibliográfico apresentado nessa pesquisa, e ainda outras pesquisas atuais sobre os temas em questão, sendo que estas serão descritas de acordo com a pertinência de cada análise.

4.5.1. Contextos, práticas e concepções - Professora 2

No período de análise dos planejamentos da professora 2 constatamos a ocorrência das seguintes atividades ligadas ao desenvolvimento da linguagem oral: 1 atividade de trava-línguas e 2 atividades de roda de conversa. Esses planejamentos referiam-se ao período anterior à nossa intervenção com as professoras e por si só, não confirmavam intencionalidade de trabalho com linguagem oral.

Nas aulas observadas após a intervenção, destacamos algumas situações relevantes, que perante às informações obtidas na entrevista com essa participante (apêndice 7), possibilitam as seguintes análises:

Na situação 1 (brincadeira de adivinhação de meios de transporte em roda no tapete), situação 2 (atividade de busca de figuras interessantes nos livros de literatura), e situação 4 (ensaio de falas do programa que iriam participar), constatamos serem esses, momentos em que as atividades poderiam contemplar o desenvolvimento de atividades de linguagem oral, se fossem intencionalmente preparadas nesse sentido. Como isso não ocorreu, não foram observadas estratégias ou atitudes docentes explicitamente voltadas à linguagem oral, e isso se confirma na entrevista com a professora.

De outra forma, em três outras situações: situação 3 (quando uma criança se manifesta dizendo que não gostou do livro que recebeu), situação 5 (desentendimento entre dois alunos) e situação 6 (discussão entre os alunos sobre o que poderiam fazer com o carrinho confeccionado por eles), ocorreram fatos espontâneos, que se fossem conduzidos com intencionalidade por parte do docente, poderiam contribuir mais significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos envolvidos.

Sobre as atividades observadas que se desenvolveram em rodas no tapete, tal como descritas na situação 8 (quanto às histórias), ou como a apresentação das crianças sobre interesses em livros (situação 2), notamos poucas atitudes da professora voltadas à manutenção de diálogo. Os temas de conversa, a nosso ver, não eram pautados em interesses reais das crianças, resultando na fala da professora como ponto principal da atividade.

Podemos aqui, nos remeter à outra análise a partir do que coloca Pivovar (2002), quanto à necessidade de interação real entre professor e aluno. Para Pivovar (2002, p. 94), "*Esse dirigir-se ao outro* pressupõe preocuparmo-nos com o seu engajamento no mesmo intuito discursivo que temos; é enredá-lo em nossa conversa para que ele queira participar do processo de interlocução que desencadeamos." Essa não foi a realidade observada nas atividades em roda na turma da professora 2. Em tais atividades, notamos maior preocupação da professora em apresentar conteúdos (como: meios de transporte, fundo moral das histórias) ou manter o controle da atividade conforme seu planejamento.

Situação semelhante foi observada por Alessi (2011), quando analisa situações de roda de conversa em classes de Educação Infantil. A autora verificou em seus casos de pesquisa, a preocupação excessiva de professores em manterem as "conversas" focadas em suas propostas iniciais, chamadas pela autora de "restrições temático-informativas", que empobrecem o diálogo e ocorrem em detrimento da conversa fluente e do respeito pela fala das crianças.

Quando a professora comenta sobre o desenvolvimento da linguagem oral ao longo do ano, e que é apenas dessa forma que se torna perceptível esse desenvolvimento, demonstra não ter compreendido o caráter específico do trabalho com linguagem oral, que contempla sim objetivos a longo prazo, mas de outra forma, deve levar em consideração também aspectos específicos do desenvolvimento da linguagem oral infantil a serem acompanhados no cotidiano escolar.

Reportando-nos ainda a quando a professora diz aos alunos que vão ensaiar as músicas do programa a ser apresentado pela turma, e em seguida, começa a explicar sobre uma atividade de tarefa de casa, (não evidenciando às crianças que estaria fazendo uma explicação importante) notamos que a professora não se preocupa em verbalizar, ou destacar qual atividade realmente seria desenvolvida com a turma. Nesse momento, a professora parece desconsiderar que influências pode exercer através da sua fala no contexto de orientações aos alunos.

Entre todos os dados coletados com essa professora, concluímos pela ausência de atitudes intencionais tanto para o preparo de atividades ligadas à

linguagem oral, quanto para os momentos de interação verbal com as crianças, a dificuldade da participante em compreender o trabalho com linguagem oral na educação infantil enquanto espaço de desenvolvimento do humano, do poder da apropriação da palavra pela criança em suas especificidades como descritas por exemplo, no currículo de Buenos Aires que foi tido como material importante no projeto de intervenção do qual participou.

4.5.2. Contextos, práticas e concepções - Professora 3

Entre as situações observadas na classe dessa professora, destacamos três que se relacionavam com linguagem oral; apresentação da visitante, representação teatral com papéis e falas distribuídos, "hora da rádio" da turma. Percebemos nesse caso, uma prática docente intencional com a linguagem oral, confirmada pelos relatos da professora na entrevista realizada. A professora mencionou objetivos ligados aos aspectos que observamos, embora não o tenha feito de forma precisa, denominando cada habilidade envolvida nas atividades que propõe e nas interações que desenvolve com os alunos.

Quando perguntamos à professora que atividades estiveram relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral no dia observado e ela respondeu que logo na entrada das crianças dava oportunidade para elas contarem coisas que lhes tinham acontecido, nos parece que suas concepções se assemelham a atitudes compatíveis com o processo da concepção construtivista, pois no seu discurso ela atrela o desenvolvimento da linguagem oral, tanto à atividades preparadas intencionalmente (como no caso das atividades descritas) e ainda, às interações intencionais por parte dela, nas oportunidades espontâneas que surgem no cotidiano escolar.

Quanto aos tópicos de observação da pesquisadora, pautados no Currículo de Buenos Aires (conforme consta na pág. 59 dessa dissertação), percebemos pelo pouco tempo de observação, a inclusão de atividades intencionalmente voltadas à linguagem oral por essa participante, que envolveram apenas algumas habilidades ligadas à linguagem oral (desempenhar diferentes papéis, projetar-se nas experiências dos outros, relatar experiências próprias, utilizar rotinas de interação). Porém, se tais

atividades não fossem desenvolvidas de forma intencional para com a linguagem oral, o desenvolvimento das crianças nesse sentido talvez não fosse notado ou mesmo oportunizado pela professora.

Julgamos que haja nesse caso, possíveis influências de conhecimentos prévios dessa participante, pois ela foi a única participante a relatar na entrevista, ter frequentado matérias específicas de Educação Infantil na sua faculdade (embora não a tenha concluído ainda). Porém, pelo discurso da professora na entrevista, especialmente nos exemplos que cita, ela aparentemente preocupa-se em modelar e resignificar as falas dos alunos, incentivando suas participações e mantendo diálogo com as crianças. Tal atitude, além de favorecer a fala das crianças momentaneamente, colabora para que haja um clima de abertura à fala e expressão por parte dos alunos.

4.5.3. Contextos, práticas e concepções - Professora 4

Na síntese de aspectos observados na classe da professora 4, destacamos cinco situações e dividimos as análises das mesmas em dois sentidos.

Primeiramente, na situação 1 (em que uma criança comenta algo vivido com a professora) e situação 4 (quando a professora diz que determinado aluno está "precisando de uma conversa muito séria"), a professora perde oportunidades espontâneas para estimular a interlocução com os alunos, o que propiciaria o desenvolvimento de habilidades argumentativas, entre outras e usa de ironia, relacionando negativamente a palavra "*conversa*".

A ação docente ao ignorar as oportunidades espontâneas de trabalhar com a oralidade em classe, nos demonstra a dificuldade de percepção docente quanto à necessidade de diversas formas de interação por parte da criança com o objeto de conhecimento. Além disso, é indício de que as atividades programadas pela professora, é que podem estar merecendo algum tipo preocupação explícita.

Percebemos ainda, uma constante solicitação de silêncio pela professora, como se tal comportamento das crianças, garantisse o desenvolvimento adequado das atividades. Assim, concluímos que a

professora mantém-se mais preocupada em manter as atividades ocorrendo dentro do que planejou.

Nas situações 2 (quando uma criança tenta argumentar com a professora), 3 (uma criança vai até a mesa da professora para lhe contar alguma coisa do seu interesse) e 5 (constante pedido de silêncio da professora aos alunos), notamos que a professora não valoriza as falas das crianças. Na atitude de desvalorização da fala infantil, percebe-se novamente a concepção empirista, centrada nas ações docentes e na figura do professor como detentor do conhecimento.

Num determinado momento da entrevista, notamos que a professora reconhece a dificuldade de expressão dos alunos, pois perguntamos se as atividades espontâneas a que ela se referiu como oportunidades de desenvolvimento da linguagem oral, para ela, eram suficientes para o ensino. Nesse caso ela respondeu que precisa aprender muito e percebe dificuldades dos alunos para se expressarem.

Outras falas da professora durante a entrevista pareceram-nos inconsistentes com o que observamos na sua classe. Como por exemplo, quando questionamos se os encontros sobre linguagem oral que tivemos contribuíram de alguma forma com sua prática no dia a dia e como isto tinha se dado. A professora mencionou que instigava os alunos a dar mais detalhes quando eles a procuravam para contar coisas. No planejamento dela também constava a atividade de “roda de conversa”. No entanto, quando desenvolvia as aulas observadas pela pesquisadora, ficou evidente a desvalorização da fala das crianças ao não permitir que as crianças falassem ou fizessem perguntas, embora estivessem sentadas no tapete em forma de roda. Aparentemente para esta participante, as crianças deveriam ficar quietas e escutar a história sem intervir. O importante, naquele momento da roda, era os alunos prestarem atenção às informações que a professora ia passar para os alunos. Apesar de serem relevantes no contexto de linguagem oral as habilidades de escuta, a “roda de conversa” para que se constitua como tal, demanda outras atitudes e direcionamento por parte do professor, mantendo clima favorável à expressão, contraste de opiniões, diálogo, entre outros.

Analisamos esse fato reportando-nos à Costa (2007), que em meio à outros aspectos, elucida o fato de que as “rodas de conversa” podem ou não

promover interlocução entre os alunos e a professora, conforme existam dificuldades docentes em realmente possibilitar diálogo na "hora da roda". Ou seja, a "roda de conversa" desenvolvida pelas professoras de Educação Infantil, nesse caso especialmente, parece-nos mais como um momento de "atividades" em um local diferente das "atividades" nas mesinhas da classe.

Concluindo, queremos comentar a situação em que a professora reúne os alunos no tapete e lhes diz que vai contar uma história, mas ao invés de contar a história, desenvolve diálogo com os alunos a respeito do calendário do dia. Nesse momento, aparentemente a professora não se importou com a orientação verbal que tinha pronunciado e seus possíveis efeitos sobre o contexto.

Essa atitude da professora 4, semelhante à outra situação (conforme comentamos anteriormente) com a professora 2, nos fez refletir sobre possíveis dificuldades de consciência por parte das professoras, no que se refere ao uso da linguagem oral por parte do professor em sala de aula. Nos remete ainda à alguns relatos da entrevista com a professora 2, quando ela nos diz que em todos os momentos se trabalha linguagem oral com as crianças, e também da professora 4, quando diz que numa conversa "simples" com as crianças, se pode trabalhar com linguagem oral. Se na concepção dessas professoras, em muitos momentos do cotidiano escolar, a linguagem oral está presente (e nisso, de certa forma, elas têm razão), seriam coerentes com essa ideia, atitudes de cuidado e atenção do docente com a sua própria enunciação verbal em sala de aula.

5. CONCLUSÕES

5.1. A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

A partir dos dados coletados, buscamos realizar uma análise que enriquecesse nossa própria visão do espaço da linguagem oral na Educação Infantil e no trabalho docente.

No levantamento bibliográfico dessa pesquisa, procuramos evidenciar aspectos sobre a origem e desenvolvimento da linguagem numa perspectiva interacionista, pois compartilhamos das concepções epistemológicas básicas dessa perspectiva.

Também investigamos e apresentamos produções acadêmicas atuais que, a nosso ver, indicam caminhos para o trabalho intencional com linguagem oral na Educação Infantil, de forma coerente com as bases teóricas apresentadas.

Tal investigação teórica serviu de fundamento para o projeto de intervenção em formação continuada desenvolvido e aplicado. Também nos deu referências, para a pesquisa de campo que pretendeu verificar algumas ideias e práticas docentes, de professoras da Educação Infantil, quanto ao trabalho com linguagem oral.

A seguir, expomos as conclusões que, até o momento, pudemos retirar de todo esse processo de investigação, como fruto da reflexão sobre os dados, à luz da teoria estudada.

A análise do projeto de intervenção perante a prática docente observada e as concepções de três participantes expressas nas respectivas entrevistas e revisadas na análise de dados coletados, aponta para a necessidade de um programa de formação mais amplo.

A intervenção que realizamos com os sujeitos dessa pesquisa, não foi suficiente para uma mudança completa de concepção ou da prática pedagógica docente. Apenas alguns encontros para tratar do tema, ainda que possibilitando reflexões e troca de experiências, não dão conta da tarefa de formar profissionais da educação dotados de uma intencionalidade relevante e qualitativamente suficiente no trabalho com a oralidade em sala de aula. Esse fato fica evidente quando vemos que conseguimos identificar a existência de

um trabalho mais consistente e consciente, acerca do desenvolvimento da linguagem oral, em apenas uma das nove participantes.

A conclusão acima, parece se alinhar com a ideia de formação continuada, enquanto processo contínuo que contempla, como coloca Silva (2000), um conceito polissêmico da prática docente, que envolve tanto o saber-fazer docente (domínios específicos e produção de saberes, competências especializadas) quanto seu desenvolvimento global (saber-fazer integrado à auto-reflexão, análise, desestruturação e reestruturação do sujeito).

Estudos sobre formação docente (ZEICHNER, 2008; Ponte, 1999; Carr & Kemmis, 1998; Fiorentini & Nacarato, 2005; Esteves & Rodrigues, 1993) têm apontado para a importância de ser a formação continuada, um processo de reflexão para além da reflexão sobre o que o professor faz em relação ao que querem que ele faça, um processo que contemple a reflexão como prática social, problematizando a prática docente em grupos de investigação.

Ainda que, como vimos, um projeto pequeno de intervenção, como o que realizado nesse trabalho, possa apresentar novos eixos e temas para reflexão e discussão a docentes que ainda não os dominam em sua prática, sem um trabalho de formação docente continuada, práticas tradicionais ligadas às concepções empiristas e aprioristas, assim como práticas usuais que concebem a linguagem oral na Educação Infantil como processo natural tendem a perpetuar-se.⁸

Outro ponto importante que gostaríamos de ressaltar a partir da análise dos dados da pesquisa com as três participantes, é que a nosso ver, para que ocorram progressos no trabalho com linguagem oral na Educação Infantil, há necessidade de materiais que apontem explicitamente os objetivos dessa área de ensino. Tal fato, relacionado à ausência de itens de linguagem oral na Consulta Pública (MEC, 2010) para a reformulação de referenciais curriculares da Educação Infantil - que deflagra certa predominância da valorização da linguagem escrita sobre a linguagem oral - indica que a linguagem oral, é ainda uma categoria que precisa buscar seu espaço, afirmar-se como elemento

⁸ Encontramos nos RCNEI (MEC, 1998), um indicativo de que a linguagem oral muitas vezes é concebida como natural e independente de trabalho intencional por parte do professor.

fundamental do desenvolvimento cognitivo da criança. Fica então, o desafio da ampliação desse debate, que deve ocorrer na esfera política, no campo da formação e prática docente, bem como no contexto da pesquisa em educação.

Nesse sentido, concordando com Rodrigues e Pires (2010), ressaltamos a relevância de um trabalho intencionalmente desenvolvido na área de linguagem oral na Educação Infantil. Importância que tem seu respaldo no âmbito do desenvolvimento psicológico e humano, enquanto considera-se a criança como ser pensante, "portadora de história, produtora de cultura e sujeito de direitos" (Faria, 2005).

5.2. OUTRAS REFLEXÕES

No desenvolvimento dessa pesquisa, inquietações sobre as continuidade de práticas docentes destituídas de posicionamento teórico que as sustentem, logo nos vieram à mente. A dificuldade de situar e conceituar o processo de desenvolvimento da linguagem oral por parte das professoras envolvidas na pesquisa, remeteu-nos à pensar a reflexão docente sobre a própria prática como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor de educação infantil.

Primeiramente, a nosso ver, tal reflexão deve se dar no sentido que trata Freire (1997), quanto à consciência crítica, pois o posicionamento político-crítico desencadeia profundidade na análise de problemas, espírito de investigação, de ação fundamentada na validade de argumentos e de *Amor ao diálogo*.

De outra forma, no que tange especificamente à formação continuada, conforme Zeichner, a reflexão continuada deve, também, contemplar:

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. (Zeichner, 2008, p. 539).

Assim, as ideias de Zeichner (2008) sobre formação continuada de professores, implicam entender o professor reflexivo como aquele pode refletir não apenas sobre seu ensino, mas também sobre os fins da educação, sobre

os aspectos morais e éticos do ensino e sobre as condições sociais da educação escolar.

Outra questão que observamos relevância durante o projeto de pesquisa, foram os contextos em que duas participantes anunciaram determinadas atividades aos alunos e em seguida, desenvolveram outras atividades, sem introduzirem verbalmente o que estaria ocorrendo efetivamente. Desse fato, inferimos que possivelmente essas participantes, não tenham ainda se conscientizado sobre a importância da linguagem oral por parte do professor no contexto escolar.

Concordando com Machado e Lousada (2010), quando levantam a necessidade de apropriação dos gêneros como instrumentos não apenas por parte dos alunos, mas também por parte dos professores, verificamos ser a linguagem oral fundamental não somente no desenvolvimento infantil, mas como ferramenta de trabalho para o professor. Se o docente apresenta lacunas no uso da oralidade, sua prática docente será influenciada, em certa medida, por isso.

Levantamos, portanto, a questão: se a linguagem oral enquanto parte importante do domínio da linguagem, (e esta, como ferramenta importante no desenvolvimento "funções psicológicas superiores") não deveria ser uma das ferramentas focadas em termos de formação docente?

Verificamos então, a necessidade de ser considerado em projetos de formação continuada, o papel do professor como aquele que constrói conhecimento à medida em que se apropria dele. Isso equivale a dizer, que o professor poderia desenvolver diversas capacidades cognitivas ao mesmo tempo que estuda, analisa, discute, reflete, conceitua e *fala* sobre a própria prática em relação aos saberes científicos que lhe servirão de base para a construção de materiais da própria organização pedagógica. Ou seja, projetos de formação continuada, poderiam considerar espaços de atividade crítica, ativa e política por parte do professor, à exemplo do que colocam Carr & Kemmis:

Os professores devem ser usuários críticos e reflexivos do saber elaborado por outros investigadores e estabeleçam comunidades autocríticas de docentes-investigadores que desenvolvam sistematicamente um saber educacional que justifique suas práticas educativas. (Carr & Kemmis, 1998, p. 199)

Nos alinhamos, portanto, com uma formação continuada, que leve em conta a auto-crítica, a reflexão e a investigação, que possibilite o desenvolvimento e aprimoramento do docente, no que se refere às diferentes capacidades cognitivas e profissionais.

Quanto ao trabalho docente na área de linguagem oral, concluímos que cabe ao professor, enquanto sujeito ativo na sociedade e ativo na história, valorizar a fala da criança não apenas como objeto de conhecimento, mas também como instrumento de poder, de ação, interação e transformação social. Para tanto, necessita-se do desenvolvimento de uma mente crítica por parte do professor, do domínio de conceitos epistemológicos básicos da sua profissão e do conhecimento específico dos processos de desenvolvimento da linguagem oral em crianças da faixa etária com a qual trabalha.

Poderíamos ainda nos indagar: Que gêneros orais aparecem no cotidiano de classes em que a linguagem oral não é desenvolvida de forma intencional pela professora? Que gêneros orais são utilizados pela professora de Educação Infantil que não desenvolve um trabalho intencional com linguagem oral? Que habilidades intelectuais estão relacionadas aos gêneros envolvidos em um ensino que trata da linguagem oral de forma espontânea?

Tais questões, a nosso ver, constituem indicativos de pesquisa que podem ajudar a entender melhor o espaço de trabalho docente com a linguagem oral na Educação Infantil. Nesse contexto, cabe destacar, como exemplo interessante, o trabalho de Smith e Sperb (2010) que investiga os gêneros orais presentes em atividades de literatura infantil.

Reportando-nos aos modelos de formação continuada, outras questões que julgamos pertinentes, tais como: Quais gêneros orais e escritos estão contemplados em projetos de formação continuada cuja natureza do ato pedagógico - tal como classificado por Marcel Lesne (1984) - seja; transmissivo, iniciativo ou apropriativo? O desenvolvimento da linguagem oral ocupa espaço nos cursos de graduação em Pedagogia?

No contexto da pesquisa aqui apresentada e perante tais inquietações, queremos confirmar algumas de nossas concepções: Da Educação Infantil como espaço educativo, que deve ser organizado e planejado para o desenvolvimento harmônico das potencialidades infantis. Da Educação Infantil,

como espaço de desenvolvimento da fala, e da fala como instrumento de desenvolvimento psicológico, da interação social, da investigação e da consciência social. Da formação continuada como espaço de interação e reflexão sobre a própria prática, estudo crítico de justificativas teóricas, análise crítica da realidade social e das condições de trabalho docente e construção coletiva de saberes para uma prática devidamente fundamentada.

REFERÊNCIAS

ALESSI, V. M. Rodas de Conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. 181 f. Dissertação (Mestrado em Cultura, Escola e Ensino) - Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2011.

ARAÚJO, A. N. B. de. **A Narrativa oral literária na Educação Infantil: Quem conta um conto aumenta um ponto**. 201. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, UFP, Recife, 2009.

ARELARO, L. R. G. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**: Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23 - 50.

BABY, It's You: Word of mouth. Direção de Leanne Klein e David Heickman. Canadá: Discovery Networks & Itel, 1994. Vídeo (21m56s), Tradução e Legendas: Globosat.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **"Aprender e Ensinar na Educação Infantil"**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 14. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control I**: theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BONETTI, N. **A Especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC, Florianópolis, 2004.

BORGES, L. C. e SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, UFRGS, v. 16, n.2, p. 327-336, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Coedi. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRASIL, Casa Civil, **Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01/11/2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Vol 3. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Casa Civil, **Lei N° 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01/11/2011.

BRASIL, Casa Civil, **Lei N° 12.014, de 6 de Agosto de 2009. a**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em: 01/11/2011.

BRASIL, Casa Civil, **Emenda Constitucional n° 59 de 11 de Novembro de 2009. b**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emenas/emc/emc59.htm. Acesso em: 01/11/2011.

BRASIL, Ministério da Educação, **Resolução n° 5, de 17 de Dezembro de 2009. c**. Resolução CNB/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Sessão 1, p. 18.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sinopse das Ações do Ministério da Educação 2011**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_banners&task=click&bid=73 Acesso em: 01/11/2011.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Horizontes Pedagógicas, 1983.

BRUNER, J. **Actos de Significado**. Madri: Alianza Editorial, 1991.

BUENOS AIRES, Gobierno de La Ciudad Autónoma de. Secretaria de Educacion. **Diseño Curricular Para La Educacion Inicial**. Niños de 4 e 5 años. 2000.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 86 - 128, jan./abr. 2006.

CASTORINA, J. A. **Piaget - Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações**. Universidade Federal da Paraíba, v. 21, n. 2, p.153-169, 2008.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico - Oralidade**. Curitiba: SME, 2008.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

COHEN, L.M.; KIM, Y.M. Piaget's equilibration theory and the young gifted child: a balancing act. **Roeper review**, v. 21, n. 3, p. 201-204, fev/1999.

CORREA, L. M. S. Aquisição da Linguagem: Uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. ESPECIAL, p. 339-383, 1999.

CORREIA, M. F. B. A Constituição Social da Mente: (re) Descobrimos Bruner e a construção de significados. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n.3, pág. 505 – 513, 2003.

COSTA, D. M. V. **O Trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil**. 235 f. Dissertação, (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA e SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, vol.21, n. 72, p. 89 - 109, Agosto de 2000.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY et al. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY et al. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FARIA, A. L. G. de, MELLO, S. A. (orgs.). **O Mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, A. L. G. de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: Linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**: Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 119 - 140.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. Investigando e Teorizando, a partir da prática, a cultura e o desenvolvimento de professores que ensinam matemática. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: Investigando e teorizando a partir da prática. Campinas- SP: Musa Editora, 2005. p. 7 -17.

FLORIN, A.; CRAMER, C. **Enseigner à l'école maternelle**: De la recherche aux gestes professionnels. Paris: Ed. Hâtier Pédagogie, 2009.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1997.

GEERAERTS, D. **Paradigm and Paradox**: Explorations into a Paradigmatic Theory of Meaning and its Epistemological Background. Leuven: Leuven University Press, 1985.

GEERAERTS, D. **Diachronic Prototype Semantics**: The Contribution to Historical Lexicology. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **Modelos Relevantes de Linguagem**: Explorations in the function of language. London: Edward grenold, 1975. Trad. de D. L. L. C. V. de UFPR.

HANKE, M. Narrativas Oraís: Formas e Funções. **Revista Contra Campo**, v. 9 n. 0, 2003. disponível em:
<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/contracampo/article/view/32/31>

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 15. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

KIEHN, M. H. K. de A. **A Educação Infantil nos Currículos de formação de professores no Brasil**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KISHIMOTO, T. M. O Brincar e a Linguagem. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**: Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 51 - 73.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. In: SOUZA, S. J., KRAMER, S. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991, p.49- 58.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai/jun/jul/ago, 2000.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANGACKE, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LANGACKE, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press. 1991.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002

LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

MACEDO, L.; SPERB, T. M. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n.3, p. 233-241, 2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em Discurso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estd. Ling.**, Londrina, n. 11, v.2, p. 137 - 153, dez. 2008.

MELLO, S. A. A Questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTOYA. A. O. D. Pensamento e Linguagem: Percurso Piagetiano de Investigação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr. 2006.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIAGET, J. **A Psicologia da criança**. 7. ed. São Paulo: Difusão Editorial, 1982.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

PIVOVAR. A. O parlamento das gralhas. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, n. 20, p. 87-105, 2002.

PONTE, J. P. Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In: TAVARES, J. *et al.* (orgs.) **Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE**. Porto: SPCE, 1999. p. 59-72.

RODRIGUES, M. C. & PIRES, L. G. Teoria da Mente: Linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In: RODRIGUES, M. C. & SPERB, T. M. (orgs.). **Contextos de Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo: Editora Vetor, 2010. p. 103 - 135.

ROJO, R. H. R. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: As interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. **D.E.L.T.A.**, PUC São Paulo, v. 15, n. 2, p.237-267, 1999.

SASSO, E. C.; ALMEIDA-VERDU, A. C.; LEITE, L. P. **A linguagem oral e escrita na Educação Infantil: Contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista (Unesp) São Paulo, 2007. disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0341.pdf>

SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Palavra e Ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY et al. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 109-124.

SMITH, V. H. **A Construção do sujeito narrador: Linguagem, organização do pensamento discursivo e a imaginação**. 197 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - UFRS, Porto Alegre, 2006.

SMITH, V. H.; BORDINI, G. S.; e SPERB, T. M. Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(2), 181-190, 2009.

SMITH, V. H.; SPERB, T. M. A Criação de um contexto para a produção e escuta de narrativas da escola infantil. In: RODRIGUES, M. C. & SPERB, T. M. (orgs.). **Contextos de Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo: Editora Vetor, 2010. p. 79 - 101.

SMOLKA, A. L. B. e GÓES M. C. R. DE (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.

VIEIRA, A. G.; SPERB, T. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, set./dez, 2007

VIEIRA, A. G.; SPERB, T. O brincar simbólico e a organização narrativa da experiência de vida na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 20, n.1, p. 8-19, 2007.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. In: VEER, René van der, VALSINER, Jaan. **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 99-174.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago, 2008

APÊNDICES:

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	106
APÊNDICE 2: Roteiro da Entrevista com as professoras do grupo 1.....	107
APÊNDICE 3: Roteiro da Entrevista com as professoras do grupo 2.....	108
APÊNDICE 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -Entrevista.....	110
APÊNDICE 5: Tradução Nossa de partes do Currículo de Buenos Aires.....	111
APÊNDICE 6: Estratégias produzidas pelas professoras participantes.....	123
APÊNDICE 7: Transcrição completa de uma das entrevistas.....	125
APÊNDICE 8: Síntese das atividades observadas em campo.....	134

APÊNDICE 1:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO: Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e
Desenvolvimento Humano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara Professora Participante,

Agradecemos sua disponibilidade em participar desta pesquisa. Através dela, pretendemos abordar aspectos relacionados ao desenvolvimento da Linguagem na Educação Infantil.

Ressaltamos que os dados serão divulgados apenas cientificamente, de forma que resguarde seu anonimato, conforme **Resolução no. 196/96** do Ministério da Saúde – Conselho Nacional da Saúde – Brasília, sobre pesquisa envolvendo seres humanos; e **Resolução no. 75/99** CEPE – UFPR. Sendo assim, a confidencialidade de sua identidade será garantida.

Como forma de oficializar o seu consentimento em participar nestas condições, solicitamos assinar este termo de consentimento livre e esclarecido.

Muito Gratas,

Pesquisadora: Regina Alves de Moraes Marques

Orientadora: Profa. Dra. Veronica Branco

Eu, _____ li o texto acima e estou
ciente da natureza e objetivos da pesquisa que fui convidado (a) a participar, e
autorizo a utilização científica dos dados em questão, resguardando meu
anonimato.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____ (Professora Participante)

APÊNDICE 2:**Roteiro da Entrevista com as professoras do grupo 1:**

Nome: _____

Local: _____

Data: __/__/__

Primeira Parte – Caracterização da Professora

1. Qual sua escolaridade?
2. Você realizou ou realiza curso(s) de pós-graduação? Qual (ais)?
3. Em sua formação, você teve matérias específicas da Educação Infantil?
4. Há quanto tempo trabalha como professora?
5. Há quanto tempo trabalha como professora na Educação Infantil?

Segunda Parte:

6. Você costuma planejar as atividades que desenvolve no dia a dia com as crianças?
7. Você costuma colocar no seu planejamento as atividades de linguagem oral que quer desenvolver com a turma?
8. Você costuma observar o desenvolvimento da linguagem oral dos seus alunos? Como?
9. Você acha que houve alguma mudança em sua própria concepção sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança depois dos nossos encontros? Explique.
10. Você acha que os encontros sobre linguagem oral que tivemos contribuiu de alguma forma com sua prática no dia a dia? Como?

APÊNDICE 3:**Roteiro da Entrevista com as professoras do grupo 2:**

Nome: _____

Local: _____

Data: __/__/__

Primeira Parte – Caracterização da Professora

1. Qual sua escolaridade?
2. Você realizou ou realiza curso(s) de pós-graduação? Qual (ais)?
3. Em sua formação, você teve matérias específicas da Educação Infantil?
4. Há quanto tempo trabalha como professora?
5. Há quanto tempo trabalha como professora na Educação Infantil?

Segunda Parte - Entrevista com as professoras das classes de coleta de campo:

1. A entrevistadora apresenta à professora uma síntese da observação feita na sua classe e diz: Professora, aqui está uma síntese de cada atividade que observei você desenvolvendo com sua turma. Você poderia conferir e me dizer se está faltando alguma coisa?
2. Você poderia mencionar quais objetivos pretendia com tais atividades?
- 3a. Se em alguma das atividades, a professora mencionar a linguagem oral como objetivo, questionar: Você costumava realizar atividades com vistas ao desenvolvimento da linguagem oral antes dos nossos encontros?
- 4a. Você tem desenvolvido outras atividades de linguagem oral com seus alunos? Quais?
- 3b. Se a professora não mencionar nenhuma atividade com objetivo voltado à linguagem oral, questionar: Você acha que ofereceu alguma oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral dos seus alunos nesses dias? De que forma?
- 4b. Se a professora mencionar algum aspecto, questionar: Você acha que esse tipo de abordagem com a linguagem oral no ensino, é suficiente para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na escola?
5. Você costuma planejar as atividades que desenvolve no dia a dia com as crianças?

6. Você costuma colocar no seu planejamento as atividades de linguagem oral que quer desenvolver com a turma?
7. Você costuma observar o desenvolvimento da linguagem oral dos seus alunos? Como?
8. Você acha que houve alguma mudança em sua própria concepção sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança depois dos nossos encontros? Explique.
9. Você acha que os encontros sobre linguagem oral que tivemos contribuiu de alguma forma com sua prática no dia a dia? Como?

APÊNDICE 4:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO: Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

Cara Professora Participante,

Agradecemos sua disponibilidade em participar desta entrevista. Através dela, pretendemos conhecer suas percepções sobre a linguagem oral na Educação Infantil.

Ressaltamos que os dados da entrevista serão gravados em áudio, com objetivo de facilitar o registro dos mesmos por parte da pesquisadora, e utilizados apenas por ela, de forma que resguarde seu anonimato, conforme **Resolução no. 196/96** do Ministério da Saúde – Conselho Nacional da Saúde – Brasília, sobre pesquisa envolvendo seres humanos; e **Resolução no. 75/99** CEPE – UFPR. Sendo assim, a confidencialidade de sua identidade será garantida.

Como forma de oficializar o seu consentimento em participar da entrevista nestas condições, solicitamos assinar este termo de consentimento livre e esclarecido.

Muito Gratas,

Pesquisadora: Regina Alves de Moraes Marques

Orientadora: Profa. Dra. Veronica Branco

Eu, _____ li o texto acima e estou ciente da natureza e objetivos da pesquisa que fui convidado (a) a participar, e autorizo a utilização científica dos dados em questão, resguardando meu anonimato.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____ (Professora Participante)

APÊNDICE 5:

Tradução nossa de parte do Diseño Curricular para Educacion

Inicial – Niños de 4 e 5 años

Estrutura curricular para Educação Inicial - Crianças de 4-5 anos

**Gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires - Secretaria de
Educación**

Prácticas del Lenguaje - Hablar en el jardín

Práticas de Linguagem - Falar no Jardim de Infância

(Buenos Aires, 2000, p.265)

“A palavra humana é mais que simples vocabulário. É palavra e ... ação. Falar não é um ato verdadeiro se não está ao mesmo tempo associado com o direito à auto-expressão e a expressão da realidade, de criar e recriar, de decidir e eleger, e em última instância de participar do processo histórico da sociedade.”
Paulo Freire

A Comunicação Oral no Nível Inicial

(Buenos Aires, 2000, p. 270)

É de crucial importância oferecer às crianças de 4 e 5 anos, muitas oportunidades de falar e escutar, a diferentes públicos e com diferentes propósitos, em diferentes contextos de atuação; produzir e interpretar uma ampla variedade de textos orais, observar e comentar acerca dos usos orais que tem lugar em diferentes contextos da comunidade (família, clubes, igrejas, supermercados, etc.), na televisão, na rádio, através dos vídeos, das gravações; promover algumas reflexões em variadas situações comunicativas.

Usar a linguagem – falar, escutar, ler e escrever-, falar sobre a linguagem, começar a observar os usos da linguagem e a fazer reflexões acerca da linguagem vai ampliando a competência linguística das crianças, uma das metas fundamentais das aprendizagens linguísticas que tem lugar no Jardim de Infância e a través de toda escola.

[...]

É imprescindível, fundamentalmente, quando se enfoca qualquer forma de abordagem de comunicação oral desde o nível inicial, tomar real consciência de algumas das implicações – mesmo que sejam somente algumas, as mais óbvias- que tem afirmado que linguagem é poder. Contar com um repertório linguístico apropriado para responder os desafios que implicam falar no espaço de diferentes instituições; saber comportar-se linguisticamente em diferentes campos de atuação, e no desempenho de diferentes papéis, constituir-se como ouvinte crítico frente a diferentes ouvintes; considerar como positiva a capacidade de poder usar variedades de dialetos mais prestigiosos, se a situação o requerer, sem que isso signifique prejuízo à sua língua materna, deixando de utilizá-la como meio de identificação com seu grupo familiar ou social, sem qualquer desqualificação de dialetos diferentes do seu.

O exercício das práticas de linguagem oral no nível inicial tem que estar orientado a permitir que a criança se construa progressivamente como membro ativo da comunidade de falantes, que se estabeleça na escola, para poder logo interagir com maior êxito em todos os outros âmbitos. Participar como membro ativo dessa comunidade implica, entre outros saberes e habilidades:

- Poder e saber dirigir-se em forma apropriada à diferentes públicos em variadas estruturas de fala – falar a sós com o professor, falar com o professor e um grupo pequeno, frente a toda turma; falar com um colega, falar com outros em um grupo pequeno, apresentar as conclusões a que seu grupo de trabalho chegou perante a todos os colegas de sua ou outra turma, perguntar sobre algo que lhe interessa sobre a vida ou obras de um escritor que os visita, entrevistar o vizinho mais antigo do bairro-;
- Poder escutar com atenção crescente as orientações do professor, os comentários dos colegas, para responder a eles, vencer o medo de falar quando sente que tem algo a dizer sobre o tema que está se tratando; escutar a fala dos outros por tempo cada vez mais prolongado; começar a propor algumas atividades que lhe interessam em um momento determinado – desenhar, pintar, construir uma torre- para escutar um relato de

um colega; saber comportar-se como auditório, mantendo-se calado enquanto fala a diretora a todos os alunos da escola, aplaudindo e dado gritos de aprovação para expressar seu entusiasmo pela obra de teatro que acaba de ver, questionando de forma individual ou coletiva, segundo corresponda, as perguntas que fazem os atores depois da encenação, etc.

Seja especificamente através do desenvolvimento dos conteúdos das distintas áreas, ou durante as atividades próprias da vida no Jardim de Infância, é necessário em relação à língua oral, ir criando as condições apropriadas para que todas as crianças – e não somente aqueles que manifestam uma maior capacidade para desenvolver-se na comunicação oral graças, principalmente, às experiências prévias no seu meio familiar- tenham diversas oportunidades para enriquecer seu repertório de recursos comunicativos com vistas à participar com êxito crescente na comunidade de falantes.

Constituir-se num membro ativo de uma comunidade de falantes implica assumir plenamente o direito à palavra. Falar, escutar e ser escutado. A vida no Jardim de Infância oferece às crianças muitíssimas e muito variadas experiências de uso da língua oral, através dos jogos, das canções, dos poemas, das narrações de contos e das conversações com outras crianças, com os adultos; a relatar histórias da família, ao compartilhar suas perguntas com toda sala sobre as trocas que experimentam com todas as pessoas ao longo de suas vidas, ao discutir em um grupo pequeno sobre como relacionar as partes para formar um todo significativo em uma construção. A sala é o lugar ideal para promover múltiplas interações verbais que integram os afazeres próprios de todos os falantes ao interagir socialmente: conversar, dialogar, entrevistar, comentar informar, narrar. O desenvolvimento de estratégias adequadas para “aprender a escutar” é de fundamental relevância em todas as formas de comunicação; em especial “saber escutar” na vida escolar facilita as relações interpessoais, consolida as aprendizagens e permite conviver com êxito na classe. Quando as crianças escutam, operam com a linguagem, asseguram os conceitos e ideias, desenvolvem um vocabulário que vão usar ao falar, ler e escrever. Escutar é um processo ativo de construção de

significado. Porém, para que esta construção tenha lugar, se deve oferecer aos alunos oportunidades para escutar coisas significativas em contextos interessantes, estabelecer um ambiente que facilite o escutar, prover muitas e variadas experiências de escuta com diferentes propósitos e públicos – escutar para distinguir sons, escutar para compreender uma mensagem, escutar para imaginar as experiências dos personagens de um conto, permitir que alguém fale acerca de seus problemas, escutar uma banda de música, escutar para desfrutar a musicalidade de uma canção, de uma poema.

Os conteúdos

De uma perspectiva funcional da linguagem, aprender uma língua consiste, em parte, poder libertar-se das restrições de seu contexto mais imediato, quer dizer, ter a capacidade de empregá-la em contextos abstratos e indiretos. Esta habilidade distingue principalmente o falar dos outros adultos da fala das crianças. O processo de “libertação do contexto” é um processo gradual, que começa em etapas muito precoces da vida da criança, quando aprende por exemplo, a pedir coisas que não estão à sua vista, ou lembrar fatos passados, sem dúvida as crianças estão nesse momento quando fazem seu ingresso no Jardim da Infância. A participação em situações comunicativas múltiplas e diferentes, por exemplo, seguir as regras de um jogo, organizar informações e tirar conclusões, escutar a narração de um conto de fadas, atribuir vozes aos seus personagens, inventar rimas, identificar materiais de seu contexto e analisar algumas de suas características, descrever as mudanças que ocorrem em certos objetos com o passar do tempo, são situações entre muitíssimas outras, umas mais e outras menos interessantes, mas todas pertinentes, para que a criança vá desenvolvendo as diferentes funções da linguagem, construindo e ampliando assim seu potencial de significado. Com o objetivo de organizar essas situações, e retomando uma proposta de Bernstein, se podem estabelecer tipos generalizados de situações em que a criança vá desenvolvendo diferentes funções da linguagem – informativa, imaginativa, pessoal, interpessoal, prescritiva, apelativa-, a cada vez que se põe em funcionamento o sistema da língua para cumprir com seus propósitos comunicativos. Estes tipos generalizados de situações constituem

contextos cruciais para a socialização da criança: contextos interpessoais, contextos de instrução, contextos normativos e contextos imaginativos, cada um dos quais, colabora predominantemente, no desenvolvimento de uma função da linguagem, mas não de forma exclusiva, já que qualquer situação de interação comunicativa envolve em diferentes graus, todas as funções.

Falar e Escutar em Contextos Interpessoais (p. 275 no original)

Uma fecunda interação linguística em contextos interpessoais ajuda a criança a manifestar-se e envolver-se com outras pessoas, expressar-se e desenvolver sua identidade, estabelecendo ações recíprocas com os seres que o rodeiam. O Jardim de Infância prove inumeráveis oportunidades para o desenvolvimento paulatino de recursos comunicativos no marco das relações interpessoais. A participação do professor nesses contextos consiste somente, de certa forma, dar espaço e a liberdade suficiente para que as crianças possam interagir, e de outra, em constituir-se como interlocutor se assim a situação o requerer (por exemplo, no caso de resolução de conflitos). Observar o que fazem as crianças quando conversam entre si é uma fonte inesgotável de conhecimentos – e de surpresas- acerca das habilidades linguísticas das crianças que, muitas vezes, não se manifestam em outros contextos, motivo pelo qual o professor pode chegar a conceitos errôneos sobre o que realmente são capazes de “fazer”. Estes são alguns dos afazeres frequentes nos contextos interpessoais:

Conversar:

Afazeres do falante:

- Conversar sobre diferentes temas.
- Relatar experiências próprias.
- Manifestar livremente sentimentos, medos, emoções, estados emocionais.
- Trocar opiniões, sugestões.

- Oferecer exemplos, citar o que foi dito por pessoas autorizadas, das algumas razões, causas ou motivos para persuadir aos colegas a aceitarem suas opiniões.
- Discordar de opiniões justificando mesmo que de forma parcial essa discórdia.
- Argumentar parcialmente para fazer valar seus direitos e manifestar seus desejos.
- Planejar atividades em grupo (por exemplo, saídas, jogos, dramatizações, etc.)
- Confrontar opiniões divergentes sem cair em desqualificações ou insultos.
- Resolver conflitos.

Afazeres do ouvinte:

- Atender o que dizem os demais durante a conversação.
- Seguir a linha da conversação, durante períodos cada vez maiores.
- Prestar atenção aos relatos das experiências vividas pelos companheiros ou pelo professor ou outros adultos.
- Escutar aos demais quando expressam seus sentimentos, emoções, temores, estados de ânimo e responder de maneira adequada.
- Escutar com atenção crescente as opiniões dos demais para aceita-las ou debatê-las.

Comentar:

Afazeres do falante:

- Opinar perante uma notícia, um acontecimento, um tema de interesse geral.
- Recomendar contos, discos, pinturas, entretenimentos, jogos, fundamentando mesmo que seja em forma parcial a opinião.

- Opinar acerca de diferentes acontecimentos nos quais vão participando como expectadores: obras de teatro, de fantoches, concertos, exposições, recitais, visitas a museus, feiras de livro, torneios esportivos...
- Avaliar comportamentos de pessoas reais ou de personagens de ficção.
- Levar em conta os comentários dos colegas para confrontar diferentes interpretações, opiniões diferentes, diferentes posicionamentos frente às mesmas notícias, aos mesmos acontecimentos.
- Prestar atenção às recomendações dos colegas.

As crianças falam em contextos interpessoais, por exemplo, quando no marco da vida cotidiana do Jardim de Infância, de maneira espontânea, ou em circunstâncias em que o professor tem que intervir a partir de um fato – uma briga, por exemplo- no desenvolvimento das tarefas habituais:

- conversam acerca de acontecimentos que vão tendo lugar em suas casas, em seu bairro, durante uma das saídas que fizeram nos dias anteriores, ao compartilhar o desjejum;
- conversam – durante as saídas programadas- com o cuidador da jaula de elefante durante a visita ao zoológico, com o cuidador de cães que está na praça do bairro da escola, com os artesãos, com o guia que lhes mostra os trajes que usaram os cantores de ópera do teatro, em fim, com adultos com os quais interagem linguisticamente de forma habitual;
- compartilham espontaneamente seus conhecimentos e experiências acerca do uso de diferentes instrumentos musicais.
- Discutem sobre os resultados das partidas de futebol de domingo.
- Manifestam seus “amores” e seus “ódios” dando suas razões “pessoais”;

- Sustentam seus direitos ao não realizar uma tarefa que não entendem ou que não lhes agrada, expondo por si mesmos alguns motivos que fundamentam sua posição a partir dos porquês do professor e dos colegas;
- Procuram resolver os conflitos, as brigas, as agressões – por si mesmas ou quando o professor assim o requer - explicando os motivos, pensando em diferentes formas de acertar o ocorrido, estabelecendo condições para melhorar as relações futuras;
- Comentam os programas que tenham visto na televisão na tarde anterior;
- Discutem acerca de suas preferências sobre jogos, atores, jogadores de futebol, de tênis, cantores, conjuntos musicais, programas de televisão;
- Manifestam suas opiniões e seus valores em pequenos grupos espontaneamente acerca dos personagens do conto que o professor acaba de lhes ler...

Falar e Escutar em Contextos de Instrução

Estes contextos são os mais habituais na escola a medida em que tem uma incidência direta no desenvolvimento cognitivo da criança e nas situações que os envolvem, com alta frequência, provém da intervenção docente. Nesses contextos a criança vai adquirindo gradativamente distintos saberes acerca da natureza das coisas e das pessoais e diferentes habilidades, todas quais vão enriquecendo seu potencial de significado, potencial que encontra sua manifestação através da linguagem que usa. As habilidades mais comuns do falantes e do ouvinte nesses contextos se relacionam com explorar, predizer e comprovar – habilidades que já desde antes de ingressar ao Jardim de Infância, a criança realiza através da linguagem da curiosidade, da linguagem dos porquês, para explorar seu contexto-, e com informar e retirar informação acerca do mundo e dos mundos possíveis, habilidades que colocam em circulação distintas formas comunicativas como perguntar, descrever, narrar, especular, explicar, argumentar.

- Elaborar perguntas para orientar as explorações, as indagações, para organizar as observações, para retirar informação, para hipotetizar acerca dos conteúdos de um texto, para especular acerca das possíveis causas de algo...
- Designar e descrever objetos, pessoas, fenômenos, processos apresentando relações causa-efeito, causa-consequência, classificando, fazendo inferências, estabelecendo sequências.
- Comparar e confrontar ideias, opiniões, fatos.
- Apontar, narrar e comentar fatos passados ou presentes.
- Explicar fatos, acontecimentos, transformações, a partir da coleta de dados, da construção de diferentes tipos de relações – os objetos e suas funções-, da observação e do registro das trocas vivenciadas.
- Fazer reflexão acerca de algum evento, fato.
- Argumentar apresentando alguns fundamentos acerca da posição adotada, tirando algumas conclusões.

As crianças falam e escutam em contextos de instrução, por exemplo, quando:

- indagam para explorar, prever e comprovar determinados saberes acerca do ambiente a partir de perguntas como: o que acontece com as pedras quando as colocamos num recipiente com água? e com a areia? e com isopor? ; podemos voltar a separá-las? Como podemos fazer?
- descrevem o que estão observando, comparam as observações comprovando diferentes pontos de vista acerca dos mesmos objetos, fenômenos, pessoas reais ou fictícias, processos;
- realizam inferências a partir das observações;
- buscam informações interrogando a diferentes informantes mediante ou realizando entrevistas.
- elaboram perguntas tomando em conta o que não sabem acerca de algo ou de alguém para realizar uma entrevista, para

indagar acerca do ambiente, para conhecer mais acerca dos escritores de seus contos favoritos.

- incorporam as novas informações obtidas através do uso de diferentes meios de indagação ao que sabiam acerca de um personagem, um objeto, um fenômeno, um processo, e constata se necessitam reformular ou elaborar novas perguntas para completar a informação;
- comparam os resultados obtidos em distintas indagações, confrontam os novos dados com as ideias que já tinham, fazem reflexão acerca deles, estabelecem relações, percebem conclusões e procuram as sistematizar de modo simples, apresentando-as através de exposições breves, debates de opiniões, dramatizações, realizadas perante os pais ou em outras salas do Jardim de Infância.
- reconhecem e trocam opiniões sobre a sequência dos fatos de um conto, das causas e consequências dos diferentes acontecimentos.

Falar e Escutar em Contextos Normativos

Estes contextos são relevantes para que a criança vá incorporando diferentes tipos de normas e tomando consciência de sua importância para regular os comportamentos: normas de comportamento social que regulam as relações grupais, normas que orientam e organizam diferentes afazeres, atividades, regras de jogos. Entre alguns dos afazeres próprios dos contextos reguladores se encontram:

- Escutar com atenção os comandos dados para a realização de diferentes tarefas e tratar de organizar a atividade de acordo com esses comandos.
- Formular regras para organizar as tarefas em grupos pequenos.
- Elaborar coletivamente diferentes regulamentos para serem cumpridos por toda sala ao longo do ano: regulamento para

empréstimo dos livros, para as saídas, para organizar alguns jogos, etc.

- Pedir e aceitar pedidos.
- Controlar suas próprias ações e as ações dos outros.
- Requerer a atenção dos outros.

Falar e Escutar em Contextos Imaginativos

Os contextos imaginativos ajudam a criança a criar e recriar o mundo em seus próprios termos, a jogar com a linguagem, a jogar com a voz, a introduzir-se no mundo da ficção. Constituem a porta de entrada e o caminho para o mundo da imaginação, da fantasia, da criação estética. O desenvolvimento da linguagem em contextos imaginativos põe em cena diferentes afazeres, alguns dos quais se mencionam a seguir:

Para recriar o mundo em seus próprios termos:

- Jogar com os significados das palavras
- Jogar com palavras explorando sonoridades, rimas, ritmos.
- Fazer associações entre palavras (comparações, metáforas).
- Criar imagens sensoriais de diferentes tipos, personificações, animações.
- Explorar a própria voz no canto, nas imitações, na palavra falada.

Para entrar no mundo da ficção:

- Dramatizar, participar em jogos de papéis: desempenhar os mesmos papéis em contextos diferentes e com diferentes interlocutores (a mãe em casa, na oficina, no consultório do médico, com uma amiga, com a irmã...), desempenhar diferentes papéis (reais ou de ficção: professor, diretor, escritora, jornalista, mago, fada, bruxa, dragão).

- Narrar diferentes tipos de contos, usando diferentes entonações para criar suspense, imitando as vozes dos personagens.
- Contar e escutar piadas.
- Memorizar e recitar os poemas favoritos.
- Imitar as vozes dos personagens dos contos favoritos.
- Projetar-se nos sentimentos e nas reações dos outros.
- Projetar-se nas experiências dos outros.

As crianças tomam contato com a função estética da linguagem quando:

- Interagem com os textos literários começando a explorar a linguagem usada para construir ficções, para expressar fantasias, emoções e sensações, exploração que lhes permite não somente construir novos saberes a respeito do uso da linguagem, mas também, apropriar-se de diferentes tipos de contos, por exemplo, contos humorísticos, que instam o “reino do contrário”;
- Quando exploram os diferentes ritmos, distintas rimas dos poemas, “sentem” a musicalidade das palavras.

APÊNDICE 6:

Estratégias de Ensino da Linguagem Oral

Essa é uma produção coletiva entre as professoras participantes da intervenção sobre Linguagem Oral na Educação Infantil. Foram elencadas algumas estratégias e Procedimentos que ilustram as possibilidades de trabalho a partir dos referenciais utilizados na intervenção:

Falar e escutar em contextos interpessoais:

- Promover situações para que as crianças relatem situações que vivenciam em família ou demais ambientes; experiências do final de semana, datas comemorativas, feriados, etc.
- Planejar momentos para que os alunos recontem uma história ouvida.
- Permitir que os alunos relatem curiosidades que tem a respeito de temas de seu interesse, instigando todos à participação.
- Incentivar que os alunos relatem emoções e sensações que vivenciam.
- Solicitar comentários das crianças acerca de momentos que vivenciam na própria escola, tais como; relatando como foi a aula de educação física, música, apresentação especial que acabaram de assistir, etc.
- Promover argumentação e exposição de pontos de vista sobre os fatos relatados.
- Permitir e incentivar a utilização da expressão oral na resolução de conflitos, mediando quando necessário.
- Solicitar que as crianças falem sobre suas preferências e gostos, tais como; sobre os alimentos preferidos ou não na hora do lanche.

Falar e escutar em contextos de instrução:

- Preparar alunos para apresentarem conclusões sobre algum tema estudado. (para própria turma ou para outras da escola)
- Preparar alunos para contarem histórias uns aos outros, explorando a descrição de detalhes, entonação e outros elementos da expressão.
- Instigar discussão acerca de leituras feitas pela professora à turma; sobre notícias de jornal lidas, livros, anúncios, etc.
- Permitir e mediar quando necessário, discussões de opiniões.

- Orientar os alunos sobre a forma de se ouvir e apreciar contos ou histórias.
- Utilizar objetos ao contar uma história solicitando que ao final, os alunos relatem partes ou toda a história com apoio dos objetos.
- Solicitar descrição de imagens que se utilizam em diversas atividades, com detalhamento crescente.

Falar e escutar em contextos normativos:

- Propor atividades que exigem planejamento em grupo através da linguagem oral.
- Elaborar coletivamente as normas, regras para a turma.
- Introduzir elementos que auxiliem as crianças a saberem os momentos de ouvir e de falar.

Falar e escutar em contextos imaginativos:

- Promover imitações de diversos sons como; de animais, máquinas, vozes para personagens de histórias, elementos da natureza, etc.
- Brincar de faz de conta.
- Programar recitais de poesias, poemas, contos, versos, etc.
- Brincadeiras em que se usam apenas palavras, tais como; brincar de falar palavras e responder com palavras que estão associadas à primeira; falar a descrição de objetos e descobrir a que se refere tal descrição; falar uma palavra e responder com outra que rime.
- Encenar histórias ouvidas. (utilizar os diferentes gêneros em diversas encenações).
- Criar novas letras para canções conhecidas.
- Criar histórias enquanto a professora escreve. (diversas maneiras, as citadas foram: história com palavras soltas, história com objetos retirados de uma caixa, história a partir de desenhos livre feitos por cada criança numa grande folha de papel).

APÊNDICE 7:

Transcrição da Entrevista com uma das professoras da observação em campo:

Legenda:

(E): Entrevistadora

(P): Participante

Trechos em destaque: (observações sobre outros elementos discursivos)

Nome: Professora 2

Local: Escola A

Data: 24/11/2011

Primeira Parte – Caracterização da Professora

(E) - Professora, eu já estou gravando nossa entrevista e vou fazer algumas perguntas iniciais, ok? Qual a sua escolaridade?

(P) - Eu me formei no normal superior, naquela confusão lá da (nome da faculdade) e agora estou fazendo pedagogia, novamente. Por que não foi..., estou formada, mas não diplomada.

(E) - Você não recebeu diploma aceito pelo MEC?

Sim.

(E) - Ok. E esse curso normal superior durou quantos anos?

(P) - Foram 3 anos e meio.

(E) - E agora você está fazendo pedagogia?

(P) - Agora estou fazendo pedagogia, mas foi aproveitado várias matérias que eu já fiz lá, então eu já entrei agora no terceiro ano. Já fazem seis meses, então tem só mais um ano.

(E) - Falta mais um ano. É como se você tivesse terminando o terceiro?

(P) - Hum, hum... *(confirmando)*

(E) - E até agora você teve matérias específicas da Educação Infantil?

(P) - Já. É, Educação Infantil, eu tive, oralidade né, agente já passou por essa parte.

(E) - Na faculdade?

(P) - Na faculdade, quando a gente tava fazendo o curso lá com vc. E agora eu tô fazendo... é deixa eu ver ... problemas e dificuldades de aprendizado na Educação Infantil.

(E) - **Na Educação Infantil, ou: Na Educação Infantil e Séries Iniciais?**

(P) - E Séries Iniciais.

(E) - **Ok. É junto.**

(E) - **E essa matéria que você me falou de oralidade era só oralidade ou era "Linguagem"?**

(P) - Era linguagem e tinha... *(pensa como expressar)*

(E) - **E tinha um bloco de oralidade?**

(P) - Tinha um bloco de oralidade.

(E) - **Tá. E essa matéria de Linguagem era só na Educação Infantil ou Educação Infantil e Séries Iniciais?**

(P) - E Séries Iniciais, que é o mais comum. É por que o que mais me chamou a atenção foi a parte de Educação Infantil.

(E) - **Sim, sim, claro.**

(E) - **E há quanto tempo você trabalha como professora?**

(P) - Entrei em fevereiro de 2008.

(E) - **Então são 4 anos. E quanto tempo na Educação Infantil?**

(P) - Os 4 anos.

(E) - **Os 4 anos foram só na Educação Infantil?**

(P) - Sim.

(E) - **Então agora ...(nome da professora)... eu vou te mostrar, uma síntese das atividades que eu observei na sua turma. A sua turma foi a que eu observei mais dias. Foram 3 manhãs, e eu queria que você conferisse me dizendo se está faltando alguma coisa. Na verdade eu coloquei uma síntese mesmo, então você me diz se está faltando alguma coisa, ok?**

(P) - *(A professora observa atentamente o registro apresentado.)*

(P) - Hum, hum. *(Consentindo)*

(E) - **Na verdade, esse foi o registro do primeiro dia. Se você lembrar de alguma coisa, você pode me falar, tá?**

Assim, é que eu achei que faltou a ligação da história com o tema.

(E) - **Ah, ok.**

(P) - Eu acho que a história você ... *(Queria se referir à atividade que eu não tinha observado, pois foi desenvolvida antes da minha entrada na sala de aula.)*

(E) - Então no dia 1, na atividade que você fez antes da minha chegada à sala, era uma história que já tinha a ver com tema meios de transporte?

(P) - É. Qual meio de transporte foi utilizado na história. *(referindo-se à atividade que pretendeu relacionar com a história contada)*

(E) - Tá, não tem problema, vou acrescentar aqui, sem problemas.

(P) - A musiquinha que agente usou durante a semana, você não chegou a pegar, né? Eu acho.

(E) - Qual?

(P) - Aquela: ... *(a professora canta uma parte)*... Eu vou andar de trem, você, vai também ...

(E) - Ah, não, eu não cheguei a ouvir. Então vamos anotar.

(P) - A professora continua conferindo o registro das observações da pesquisadora.

... (A professora faz uma interrupção contando algo que ocorreu com a turma que ela dá aulas à tarde...) Depois termina de conferir e fala:

(P) - É isso aí.

(E) - Então, agora, eu vou te pedir outra coisa, olhe uma atividade de cada vez, se guiando pelos números, e me diga quais os objetivos que você tinha com ela.

(P) - Hum, hum.

(E) - Você vai pensar no principal objetivo, daí você me fala. Desculpe serem tantas atividades, mas vamos lá, agente tem tempo. *(risos)*

(P) - *A professora pensa... demora um pouco... tomo a iniciativa e falo:*

(E) - Então, na atividade um por exemplo, você contou a história e no meio da história pediu para eles imaginarem o final.

(P) - Sim, Eu queria que eles, assim, elaborassem na cabecinha deles, é... o que eles fariam no lugar daquele personagem, né. Pra ver até onde vai a imaginação. Esse, sempre eu gosto de contar uma história assim, pra ver, o que que eles fariam no lugar. Como que eles estão pensando que poderia ser o final dessa história, o que poderia acontecer diferente. Esse objetivo assim que... *(como que concluindo)*

(E) - Ok. É isso mesmo, pode ir me falando seu objetivo geral.

(E) - E na segunda atividade?

(P) - É... também expor as ideias, né. As vezes as crianças tem dificuldades de expor as ideias delas, então isso ajuda que eles se desenvolvam mais, mesmo: não ter medo de falar.

(E) - Certo. Na atividade 2 que você mostrou vários meios de transporte, comentou as características de cada um.

(P) - Aqui é pra reconhecer, ver o que eles sabem, o que não conhecem e pra conhecer novos meios de transporte também.

(E) - Expor mesmo, né?

(P) - Confirma inclinando a cabeça.

(P) - Porque deu pra ver assim, que no texto coletivo que eles fizeram: O que é um meio de transporte? Ahh, nossa, eles viajaram. É uma nave espacial, um túnel do tempo. Então, às vezes eles sabem o que é, mas não sabem que, dar nome, né, aquilo ali é um meio de transporte.

(E) - Hum. Tá. (Confirma inclinando a cabeça.)

(P) - Essa semana eu falei bem assim, que foi meios de comunicação. Eu falei assim: O que serão meios de comunicação? Eles falaram: Um carro, um trem!

(E) - Ah. (risos)

(P) - (risos)

(P) - Outros falaram bem assim: um meio de comunicação é algo que agente come! ...(risos) Eu achei interessante, eles ligaram é, comunicação à comida, comer...

(E) - Veja, eles estão elaborando as hipóteses, a partir do que agente fala e como na semana passada você tratou de meios de transporte, alguns pensaram que é a mesma coisa, outros já pensaram na comunicação com alguma coisa a ver com comida.

(P) - Interessante, como muda de uma turma pra outra, por que a turma da manhã, eles pensaram em comida, comer, alguma coisa de brincar, e a turma da tarde já foi certinho no ponto: O que é um meio de comunicação? Ah, internet, computador, orkut, até no facebook eles falaram!

(E) - Já conheciam, né? São hipóteses diferentes e cada criança, com a sua vivência, vai trazendo pra escola os conhecimentos.

(P) - E assim, perguntando, as vezes vc se surpreende com as respostas. Né? Por que, meios de comunicação você acha que eles sabem. Aí eu cheguei a tarde, achando assim: Não, eles não vão saber né? Vai ser igual a turma da manhã. E já me surpreenderam ...

(E) - **Por que sabiam.**

(E) - **Ok. A atividade 3 foi de adivinhação, né? Você falava as características e eles tinha que adivinhar qual era o meio de transporte.**

Isso, é raciocínio mesmo, associação de uma palavra ao objeto.

(E) - **Tá.**

...(pausa aguardando a professora olhar a atividade descrita)...

...(Como ela demora, a entrevistadora toma iniciativa)

(E) - **Na atividade 4, a pintura do carrinho de papelão?**

(P) - Objetivo? Coordenação motora, eles ficarem felizes com aquela atividade, eu gosto muito de deixar eles felizes com o que agente tá trabalhando, né. E também pra, pra eles verem ali aonde vai cada partezinha do carro, que que servem os faróis, pra que que servem as rodas, aonde vai, né?

(E) - **Hum, hum. (confirmando)**

(E) - **Na atividade 5, você disponibilizou os livros na roda?**

(P) - Daí eles ficaram livres, né? Pra ver os livros, e depois eu perguntei assim, se eles acharam nos livros algum meio de transporte. Daí eles foram procurando, vendo que ali tinha balão, carros, motos, avião, pra, assim ...
(procura palavras para falar)

(E) - **Trabalhar os meios de transporte? Qual foi teu objetivo principal?**

(P) - Objetivo, é, reconhecer... *(pensa, demora um pouco...)*

(E) - **Explorar um pouco o que o livro trazia sobre meios de transporte, alguma coisa assim?**

(P) - Hum, hum. *(Consentindo)*

(E) - **Tá. Então vamos adiante.**

... (pausa para professora observar as atividades registradas)...

(P) - Ah essa daí *(referindo-se à atividade 5 da síntese apresentada)* é mais pra, fixação também de, das letras que eles já conhecem, né? Deixa eu ver...

... É, aqui eu queria ver, se eles conseguem, se eles conseguiam colocar no papel, aquilo que eles falam. Se eles estão conseguindo já, ter uma noção da

escrita, com que letra começa, com que letra termina. É, essa parte mesmo, foi de ver, qual é o nível de desenvolvimento da escrita.

(E) - Hum, hum. E na atividade 7 vc explicou a tarefa de casa. E depois você ensaiou as músicas formatura.

(P) - Isso.

(E) - E depois, no parque, você ensaiou com eles, as falas do programa, certo? Algum detalhe?

(P) - Não. Eu sempre uso esse momento de parque pra aproveitar, né?

(E) - Hum, hum. Ok.

(E) - No segundo dia, atividade 1, pintura do outro carro,

(P) - Hum, hum. O mesmo objetivo da primeira pintura, né? Arte também, né? E até também a socialização. Pra eles saberem ali, lidar um com o outro, por que era um objeto só pra turma toda, tinham que dividir as coisas.

... (professora vai seguindo e observando as atividades registradas)

(P) - Aqui é praticamente o mesmo da outra história, né.

(E) - É, você fez a mesma técnica, de contar a história e parar no meio, pedindo que eles imaginassem o que poderia acontecer.

(P) - Eu gosto de, assim, quando chega num ponto alto da história, que eles estão bem interessados, perguntar pra eles o que. Eu me divirto com as respostas.

(risos)

(E) - (risos)

... pausa da professora observando...

(P) - Aqui também, na atividade 3 envolve matemática, né? Eles vão contar, eles vão conhecer como o amigo chega, os meios que cada um usa.

(E) - Hum, hum, uma ênfase um pouco maior na matemática.

... pausa aguardando a professora...

(E) - Na modelagem, atividade 4?

(P) - Na modelagem, coordenação motora também.

(E) - Ok, na atividade 5 as crianças continuaram a pintura e a atividade 6, foi no auditório. E na atividade 7 você pretendia?

(P) - Ali é pra eles colocarem em prática, né? O que eles, o que eles estavam conhecendo na sala de aula. E também ver a importância do semáforo, atravessar na faixa. Esse tipo de abordagem. De respeitar os pedestres.

(E) - Um trabalho prático com trânsito, né?

(P) - Hum, hum. *(confirmando)*

(E) - Ok.

(E) - No terceiro dia?

(P) - Ah, o livro de janelinhas, esse é raciocínio também. Que agente dá uma dica e eles tem que analisar, ali, qual meio de transporte se encaixa. Depois da dica, se ainda não conseguiu, daí mostra um pedacinho...

(E) - Raciocínio lógico, dedução?

(P) - Hum, hum.

(E) - E na atividade 3?

(P) - Um desenho individual do meio de transporte. Aqui coordenação motora também, pra ver qual a noção que eles tiveram de meios de transporte. Né?

(E) - Hum, hum. *(Confirmando ter compreendido)*

... pausa...

(E) - Tá jóia.

(E) - E você acha que nesses três dias, você ofereceu alguma atividade ou alguma oportunidade de desenvolvimento da oralidade dos alunos?

(P) - Eu acredito que sim.

(E) - De que forma?

Todos os momentos que eles estão ali conversando e interagindo, tá trabalhando oralidade. E também conhecendo novas palavras, é, vendo novas possibilidades, né? Tá trabalhando oralidade.

(E) - Tá Jóia. E você acha que, trabalhar dessa forma, com esse tipo de abordagem é suficiente para o desenvolvimento da oralidade da criança?

(P) - Nnnão. *(pensativa)* Não. Assim, ajuda, mas não é tudo o que agente precisa trabalhar com oralidade.

(E) - E como você entende ser esse "tudo"?

... professora pensa e demora pra responder.

(E) - O que é esse "todo", ou, que você acha que precisa mais do que isso?

(P) - Aqui, essa semana foi trabalhado o que? Ampliar o vocabulário, né? Eles imaginaram como seria o final de uma história, eles puderam expressar isso também, mas eu acho que a oralidade, vai assim num crescente, desde o comecinho do ano até, até o fim, comigo, né? Vai num crescente, então não

tem como, eu não consigo assim, avaliar, o que que eles desenvolveram realmente em uma semana, trabalhando oralidade.

O que, o que agente, mais vê, nossa, desenvolveu mesmo, é quando, agente tem o "flash back" mesmo, né? Os pais chegaram assim, olha: Oh, ele me falou que isso significa isso, então realmente aprendeu, realmente cresceu, evoluiu. E na sala mesmo, quando você tá fazendo um texto coletivo, isso você vê bastante aqui, aquelas crianças que tem mais desenvoltura, e aquelas que de repente não sabem como, como se expressar.

(E) - E no seu planejamento, você costuma por atividades com objetivo específico de oralidade?

...pausa...

(P) - Todas, todas elas envolvem oralidade. Agora, específico pra oralidade, eu acho que mais assim, quando, todas trabalham oralidade, mas especificamente quando você faz eles participarem mesmo, que eles tem que pensar, raciocinar, é, e, expor aquilo que eles estão pensando.

(E) - Ok.

(E) - E você costuma observar o desenvolvimento da oralidade das crianças, dos alunos?

(P) - Comparando assim, olha, mais no texto coletivo, que você registra.

(E) - Hum... tá.

(P) - Agora, sinceramente, não.

(E) - Não é habitual?

(P) - Não é tão habitual. Teria que ser.

(E) - Consequentemente você não costuma anotar, assim. Ah... fulano, desenvolveu isso...

(P) - Quando você vai escrever um parecer, da criança no primeiro bimestre, você percebe que ainda é tímido, ainda não consegue expor suas ideias, tem dificuldades no interagir com os amigos, e depois você já percebe: Olha agora tá mais solto, tem, tem evoluído oralmente. Esse tipo, esse tipo de coisa dá pra você perceber de um bimestre pra outro.

(E) - Entendi. Tá.

(E) - E você acha que depois dos nossos encontros, a sua ideia sobre o trabalho com oralidade mudou em algum sentido? Surtiu algum efeito ou não? Seja bem sincera.

(P) - Mudou, por que, você, você, eu comecei a perceber no trabalho com eles, o que que eu estava trabalhando. Eu sempre trabalhei sempre trabalhei, é, dessa forma, mas daí em consegui ver: Ó, aqui tem que puxar um pouquinho, mais, tem que perguntar, tem que perguntar mais, uma coisa que eu não fazia é perguntar pra eles assim, se eles me falavam alguma coisa: Ó, mas por que? Eu costumava não perguntar tantos porquês igual eu faço hoje.

Eu acho que assim, você perguntando, perguntando, você consegue saber mais o que tá na cabecinha deles e saber o que eles estão pensando, o que eles estão entendendo, daí você consegue ter, ter um resultado melhor com eles.

(E) - Ok.

(E) - **E você acha que os encontros afetaram o seu dia a dia no trabalho com as crianças, de alguma forma?**

Sim, acho que cresceu bastante a parte de oralidade, agente não, não tá perfeito, mas a gente tenta.

(Agradecimentos e encerramento da entrevista.)

APÊNDICE 8:

Síntese das atividades observadas na coleta de campo:

Professora 2 - Turma de 5 anos - 12 alunos na turma.

1º Dia de observação:

Atividade 1: Em roda, no tapete, a professora mostra vários meios de transporte e apresenta cada um deles, comentando as principais características com as crianças.

Atividade 2: Também no tapete, a professora propõe uma brincadeira de adivinhação: Ela fala as características de cada um dos meios de transporte e as crianças tentam adivinhar de qual se trata.

Atividade 3: Pintura de um carrinho de papelão: A professora pergunta aos alunos onde acham que devem ser posicionadas as partes do carro que serão desenhadas por ela e pintadas por eles em seguida. As crianças vão apontando e dizendo onde desenhar as rodas, volante, vidros, placa, etc. A professora distribui pincéis e tinta para que todos pintem o carro.

Lanche: As crianças cantam uma oração pelo lanche e lancham nas suas mesinhas na sala de aula mesmo.

Recreio: Saem para o pátio para brincar.

Atividade 4: Na volta do recreio, no tapete da sala, com as crianças em roda, a professora coordena exercícios de respiração com as crianças, que aos poucos se acalmam.

A professora propõe que cada criança escolha um dos livros que ela disponibiliza na roda, e que foram selecionados previamente por ela. Ela pede que as crianças observem o livro e depois apresentem aos colegas os elementos que acharam mais interessantes no livro.

Cada aluno na sua vez, apresenta brevemente aos demais o que lhe chamou mais atenção no livro.

Depois a professora pede que cada um encontre um meio de transporte no seu livro. Depois de cada criança mostrar qual meio de transporte encontrou, a professora comenta alguns dos meios de transporte e encerra a atividade.

Atividade 5: A professora retoma as letras do alfabeto cantando uma música com as crianças. Depois toma uma folha e escreve algumas das letras do alfabeto em CAIXA ALTA, e pergunta às crianças o nome de cada letra que escreve. Depois de algumas, começa a perguntar palavras que se iniciem com as letras que vai escrevendo.

Depois, a professora distribui folhas aos alunos e propõe que escrevam o nome do meio de transporte que ela desenhar, dizendo que devem escrever da forma que acham que se escreve.

Atividade 6:

Explicação da tarefa de casa pela professora aos alunos.

Atividade 7:

A professora coloca as músicas do programa de formatura no aparelho de som, e canta uma a uma com as crianças.

Atividade 8: Parque - A professora aproveita esse momento para chamar alguns alunos para que ensaiem suas falas do programa de formatura.

2º Dia de observação:

Atividade 1: Pintura de outro carro de caixa de papelão. A professora faz essa atividade aproveitando o momento de chegada de todos os alunos da turma na classe.

Atividade 2: Atividade em Roda no tapete. A professora conta uma história que envolve um meio de transporte. Num determinado momento da história, a professora faz perguntas para que as crianças hipotetizem sobre possíveis desfechos. Depois encerra contando o final da história e enfatizando o fundo moral envolvido.

Atividade 3: A professora questiona os alunos sobre qual meio de transporte utilizam para vir à escola. As crianças vão falando e a professora com figuras previamente separadas, vai formando um gráfico num cartaz. A professora vai contando e retomando as quantidades com as crianças. Depois as crianças preenchem uma folha de atividade em forma de registro, com os meios de transporte utilizados pelos colegas para virem à escola, preenchendo as quantidades respectivas.

Atividade 4: A professora distribui massinha às crianças que vão terminando a atividade 3 e propõe que modelem meios de transporte.

Lanche

Recreio

Atividade 5: Terminam de pintar com tinta o segundo carro de papelão.

Atividade 6: Aula sobre reciclagem no auditório da escola.

Atividade 7: A professora apresenta o significado de alguns sinais e placas de trânsito. Depois vai ao pátio com a turma para que brinquem com os carros de

papelão. As crianças brincam num percurso organizado pelas professoras, algumas com carros, outras com placas, outras como pedestres.

3º Dia de observção:

Atividade 1: A professora lê para as crianças um texto de fundo moral e depois comenta com as crianças. Depois faz uma oração com os alunos dando início às atividades do dia.

Atividade 2: A professora apresenta às crianças um livro de "janelinhas" cujas páginas contém diferentes cenários. As crianças são instigadas pela professora que vai apresentado o livro, a adivinharem qual meio de transporte é adequado a cada cenário apresentado.

Atividade 3: Desenho individual do meio de transporte preferido de cada criança. Em seguida, a professora permite brincadeiras livres com brinquedos de meios de transporte.

Lanche

Recreio

Aula de Inglês

Aula de Música

Aula de Educação Física

Professora 3 - Turma de 4 anos - 17 alunos na turma.

1º Dia de observação:

A professora me apresenta à turma. As crianças em grupo, me cumprimentam dizendo: - Boa Tarde!

Eu respondo e me apresento a eles.

Atividade 1: Um grupo de alunos apresenta uma encenação de história. A história é curta, mas tem falas específicas para cada personagem.

A professora reveza os grupos, para que todos participem.

Atividade 2: A professora organiza um momento para que as crianças contem novidades ou coisas interessantes aos colegas, e o faz com um microfone de brinquedo e uma cadeira para que cada criança, na sua vez, suba na cadeira e com o microfone em mãos, conte aos colegas o que quiser.

Atividade 3: A professora divide a sala em dois grupos. Um vai ao tapete ler livros à vontade e outro grupo faz desenhos numa mesma folha grande de papel, para que participem de um desafio da biblioteca da escola. Depois trocam de atividade entre os grupos.

Lanche
Higiene
Brincadeiras livres no pátio
Saída

Professora 4 - Turma de 4 anos - 17 alunos na turma.

1º Dia de observação:

Atividade 1: Modelagem livre com massinha.

Atividade 2: Parque - Brincadeiras livres.

Atividade 3: Com a turma no tapete, a professora organiza o calendário do dia, canta com as crianças uma "chamadinha", retoma quantos colegas vieram, quantos meninos, quantas meninas, etc.

Atividade 4: A professora conta uma história com figuras de um livro. A professora deixa o suspense do final da história para o dia seguinte.

Atividade 5: A professora mostra no quadro uma letra do alfabeto e diz que será estudada naquela semana. Pede que as crianças falem palavras que se iniciem com aquela letra apresentada. Em seguida as crianças recebem uma folha com a referida letra desenhada e são orientadas a colar sementinhas na letra. Num espaço abaixo, na mesma folha, são orientadas a escreverem uma palavra que se inicia com a mesma letra, sendo que a professora demonstra no quadro a escrita da palavra.

Atividade 6: A professora canta algumas canções com as crianças

Recreio

Lanche

Atividade 7: Brincadeiras livres no pátio.

Atividade 8: Em roda no tapete, a professora diz que vai falar o nome de alguns meios de transporte e que as crianças deverão fazer representar o som ou movimentos característicos de cada um deles.

Atividade 9: Brincadeira dirigida no pátio com carros de papelão, num circuito preparado pela professora, com placas e sinais de trânsito. A professora explica as placas e sinais de trânsito e depois coordena a participação dos alunos na atividade.

Atividade 10: Produção de texto coletivo. A professora propõe que escrevam sobre a atividade que realizaram. As crianças falam algumas frases e a professora escreve-as no quadro.

Atividade 11: A professora propõe que as crianças desenhem a atividade realizada no pátio.

Atividade 12: A professora coloca músicas no aparelho de som e canta com as crianças.

Atividade 13: A professora explica a tarefa de casa. Depois entrega massinha para que aguardem a saída.

2º Dia de observação:

Atividade 1: Modelagem com massinha enquanto todas as crianças chegam na classe.

Atividade 2: Em roda, no tapete, a professora organiza o calendário com perguntas às crianças. Depois realiza uma chamada dando dicas sobre as iniciais das crianças que vai chamando aos poucos. As crianças vão adivinhando qual é o colega a que a professora se refere. A professora retoma as quantidades de meninos e meninas presentes e quantos faltaram.

Atividade 3: Ainda em roda no tapete, a professora retoma a história iniciada no dia anterior e terminando de contar com auxílio de figuras.

Atividade 4: Músicas com gestos. A professora canta com as crianças.

Atividade 5: A professora mostra figuras de meios de transporte e as crianças são orientadas a dizer o nome do meio de transporte, e onde se locomovem.

Atividade 6: A professora distribui folhas de atividade para pintura de um avião. A professora comenta que podem escrever abaixo da figura, a palavra AVIÃO, e para tanto, demonstra a escrita da palavra no quadro.

Atividade 7: Parque

Atividade 8: Aula sobre reciclagem no auditório da escola.

Lanche

Brincadeiras livres no pátio.

Parque